

**Министерство просвещения Республики Казахстан
Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина**



**Методические рекомендации по применению кейс технологии в
воспитательном процессе**

Астана 2023

Рекомендовано к печати решением Ученого совета Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарина (протокол №1 от 17 марта 2023 года)

Методические рекомендации по применению кейс технологии в воспитательном процессе – Астана: Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина, 2023 – 210 с.

В настоящее время педагог, помимо профессионального самосовершенствования и умения правильно представлять информацию обучающимся, должен обладать навыками применения современных инновационных технологий в обучении и воспитании. Педагог обязан развивать личностные ценности обучающихся, используя эффективные возможности в учебно-воспитательном процессе.

При этом в методической рекомендации предлагаются модели и задания педагогического кейса, построенные на основе реальных жизненных ситуаций, связанных с воспитанием.

© Национальная академия
образования им.Ы. Алтынсарина, 2023

ВВЕДЕНИЕ

Для многих участников образовательного процесса, в лице администрации, заместителей директоров по учебной и воспитательной работе, классных руководителей, социальных педагогов, педагогов-предметников, педагогов-психологов и родителей (законных представителей) становится очевидным, что в педагогической практике все больше и активнее распространяется термин «интерактивное обучение». Опора на практическую сторону и опыт решения информационных, сетевых, социальных и образовательных проблем, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса, вовлечение в совместную созидательную работу и обучающихся, и педагогов. Современные тенденции образования и науки приближаются к такому моменту, когда потребность во внедрении инновационных педагогических технологий, обеспечивают не только дидактические задачи образования и развития личности, но и правовое предупреждение, а также социальное, психолого-педагогическое сопровождение воспитательного процесса каждого ребенка в стенах школы, оказание поддержки в тех ситуациях, когда самостоятельное преодоление трудностей в решении учебных задач не зависит только от ребенка. Актуализируется потребность в разработке и внедрении таких форм и методов поддержки учебной и социально-развивающейся деятельности обучающихся, благодаря которым сохранность личного достоинства, творческих достижений, учебная успеваемость и мировоззрение обучающегося будет положительно влиять на формирование креативной, ответственной и компетентной личности. Необходимость в создании педагогических мер в укреплении комфортных условий общения, обучения, и развития обучающихся, подводит организацию воспитательной работы школы к внедрению инновационного и интерактивного формата через кейс-технологии. Педагогические и социологические исследования показывают, что пассивное участие в процессе обучения дает незначительные результаты развития. Учеными наблюдается определенная закономерность обучения, описанная американскими исследователями Р. Карникау и Ф. Макэлроу: человек помнит 10% прочитанного, 20% – услышанного, 30% – увиденного, 50% – увиденного и услышанного, 80% – того, что говорит сам, 90% – того, до чего дошел в деятельности.

Кейс (от англ. «case») – это описание конкретной (реальной) ситуации или случая в какой-либо сфере жизни: социальной, юридической, медицинской, педагогической, экономической и т. д. Как правило, кейс содержит не просто описание, но и некую проблему или противоречие и строится на реальных фактах.

Историческая справка.

Впервые работа с кейсами в рамках учебного процесса была реализована в Гарвардской школе бизнеса в 1908 г. Главное его предназначение заключается в развитии способностей находить решения проблемы, учиться работать с информацией, при этом акцент делается не на получение готовой информации, а

на формирование собственных представлений и знаний в процессе осознания собственного опыта или индивидуальных представлений, личностную позицию, на совместное сотворчество педагога и обучающегося. Педагогическая задача интерактивной модели кейс - технологии заключается в подаче инновационной формы активизации обучающихся к собственным открытиям, собственным решениям, мотивации к пониманию нового материала и желанию применять в практике приобретаемые «инсайты». Для педагогов применение кейсов в обучении детей, тоже может быть не простой задачей, однако создание и комплектация специально разработанных учебно-методических материалов в специальный набор (кейс), их оформление и подача обучающимся, интерактивное и вовлеченное обсуждение, готовность ставить размышления ребенка в приоритетную задачу, позволит школьникам раскрывать свой интеллектуальный потенциал с большей раскрепощенностью и практической пользой.

На современном этапе формирования качественного образования, наряду с традиционными методами и приемами обучения и воспитания, большую популярность приобретает обучение с элементами и технологиями интерактивного формата. Термины «интерактивные методы» и «интерактивное обучение» пришли к нам из английского языка. Interactive: «inter» – между, меж; «act» – действовать, действие. Таким образом, «интерактивный» означает «взаимодействующий или находящийся в режиме беседы».[1] В применение интерактивного общения и обучения входит потребность не только накопления теоретического знания школьников, но и формирования представлений и готовности к практическим действиям. Предлагаемые рекомендации по кейс-технологиям в воспитательной и педагогической работе позволят администрации, педагогам и классным руководителям познакомиться и начать внедрять метод кейсов в собственную педагогическую практику, а для многих учителей – продолжить ее внедрение по сопровождению воспитательной и учебной деятельности в проведении интерактивных занятий, уроков, семинаров, классных часов, предусматривающих создание «фокус групп», слушателей, аналитиков проблем, соиздателей приемлемых решений, проведение дебатов и тренингов. Первые предложения по внедрению case-study или кейс-методов было отмечено в стратегических документах развития образования в нашей стране. [2]

Существует несколько точек зрения относительно определения кейсов. Его можно рассматривать как описание реальной ситуации, как «кусочек» реальной жизни (в английской терминологии true life). Более общее определение звучит как события, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности и описанные авторами для того, чтобы спровоцировать дискуссию в учебной аудитории, подтолкнуть обучающихся к обсуждению и анализу ситуации, принятию решения [3]

В Казахстане изучением метода кейс-стади и его практическим применением занимались Джубатырова С.С., Абуылхаайрова Н.Г., которые

выпустили учебное пособие на базе Западно Казахстанского Государственного университета им. Утемисова «Использование кейс-метода на занятиях при кредитной технологии обучения», изучению кейс-метода посвящены статьи Юнисова Ерсина «Кейс-метод в практике полилингвального образования» и Слепцова Н.А. «Кейс-метод как средство воспитания компетентного преподавателя профессионального обучения» Изучением и разработкой данного метода в России занимались Ю.Д. Красовский, Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапопорт, О.Г. Смолянинова и др.

Появление кейс-технологии в свое время было связано с потребностью в совершенствовании профессиональной подготовки специалистов из юридической и позже экономической и бизнес-сферы. Это было определено сложностью данных видов деятельности, как следствие актуализацией индуктивного пути познания от частного к общему, от конкретной информации к обобщению, и необходимостью принимать решения в условиях неопределённости, важностью развития прогностических, творческих способностей личности, необходимостью применения социальных решений в практической деятельности. Положительный опыт внедрения кейсов в учебный процесс за счёт создания эффекта тренажёра познавательного навыка практико-ориентированного мышления и принятия решений обусловил повышение интереса мирового педагогического сообщества к данной технологии, что определило её широкое использование в других предметных областях.

Кейс-технологии могут внести в педагогическую практику формирование таких условий образовательной среды, в которой и теоретические знания и практические ситуации усваиваются одновременно, что позволит ученикам формировать ответственность, характер, развивать собственную личностную позицию и мировоззрение, логическое мышление, связную речь; критическое мышление; выявлять, раскрывать и реализовывать индивидуальные возможности. При этом учебно-воспитательный процесс организуется так, что ученики могут находить связи между новыми и уже полученными знаниями; принимать альтернативные решения, делать индивидуальные познавательные «открытия», формировать свои собственные идеи и мысли с помощью различных средств, учиться взаимопониманию, взаимодействию и сотрудничеству.

Практической целью данных методических разработок является предложение вникнуть, разобраться, апробировать, выявить плюсы и минусы нового формата современной технологии, определении достоинств и недостатков, трудностей подготовки, а также удобства в применении кейс продукции в работе с детьми, обеспечении удобных, целенаправленных, проверенных опытом методов и мер, в снижении рисков дезадаптации и деструктивного поведения обучающихся, решении споров и конфликтов, схожести в подобных ситуациях в различных регионах, нахождение подходящего решения с максимальной вовлеченностью взрослых в защиту и

поддержку интересов детей и период их взросления и социальной компетентности. Самое главное знакомство с приемлемым подходом в оказании практической помощи нуждающимся детям и другим участникам образовательного процесса. Формирование готовности и решимости педагогов и обучающихся в разработке кейсов, наблюдении за спорными ситуациями, поиску благоприятных решений, и согласованным действиям в реальной жизни.

Работа педагогов с данными методическими рекомендациями позволит выявить трудности и переживания, в начале работы с кейс-технологиями и сформировать первичное представление о преимуществах работы по данной технологии, и возможности для обучения и развития обучающихся.

В работе классных руководителей, по организации воспитательной работы совместно с социальным педагогом, педагогом - психологом, администрацией школы, работа по кейс-технологиям обеспечивает возможность принятия своевременных комплексных мер, в оказании поддержки ребенка, с трудностями общения, обучения, социализации, коммуникации, в трудных жизненных ситуациях.

Подготовка материалов по кейс-технологиям, как интерактивного инструмента в решении различных образовательных проблем воспитания обучающихся, учитывает ряд задач:

- определить и обосновать темы, источники, ситуации для подготовки или отбора кейсов согласно, возраста обучающихся или уровня образования;
- осуществить корректировку кейсов в связи с основными социальными или учебными проблемами обучения детей в классе;
- выявить динамику активности педагогов и обучающихся, в процессе решения сложных ситуаций, благодаря методу кейс-технологий;
- описание особенностей предлагаемой методики кейс-технологии.

К актуальным вопросам современного образования можно отнести заботу государства и педагогического сообщества в обеспечении интерактивного формата взаимодействия во время уроков, проведении внутри и внешкольных мероприятий, обеспечение индивидуальной и творческой занятостью молодежь и подрастающее поколение. Образование в Казахстане постоянно изыскивает возможности и предлагает различные темы для работы с родителями. Во-первых: внедряет разнообразие методов работы через вовлечение в учебную и развивающую деятельность, осуществляется стимулирование к совместным мероприятиям и согласованным действиям, соблюдение доверие, партнерского сотрудничества в объединении цели и задач развития личности ребенка, формировании осознанных убеждений, а также переключение детей с нерешёнными социальными проблемами в русло интерактивного поиска, самодостаточного самоопределения; Во-вторых: обеспечивает разнообразие форм работы во время классных часов, при проведении тренингов, дебатов, при использовании ролевых игр, участия в конкурсах, соревнованиях и других интерактивных формах взаимодействия.

1 Международный и отечественный опыт кейс-технологий

США. В современном виде кейс-метод зародился в 1870-е годы в Гарвардской школе права, а в бизнес-обучении утвердился с 1920-х годов. Метод case study впервые стали использоваться при обучении в Гарварде (США), и с тех пор Гарвард во многом определяет формат кейс-образования во всем мире. Преподаватели первых программ MBA были учеными, которые столкнулись с тем, что невозможно было обучить подопечных практическим навыкам исключительно при помощи лекций и учебников. Альтернативой учебникам стали интервью с ведущими предпринимателями и топ-менеджерами компаний и написанные на их основе подробные отчеты о практическом решении тех или иных ситуаций, о факторах, влияющих на их результативную деятельность. С тех пор анализ практических ситуаций стал важным элементом подготовки будущих специалистов. Преподаватели Гарвардской школы бизнеса активно способствовали его распространению, публикуя книги, учебные пособия, сборники кейсов и проводя семинары для преподавателей. Сейчас решение кейсов как метод обучения используется во всех ведущих бизнес-школах, университетах и корпорациях.

Основное предназначение кейсов – учиться выявлять ключевую проблему и находить причину, развивать способность находить приемлемое решение этой проблемы и работать с информацией. Главный акцент кейс технологии делается не на получение готовых знаний, а на их выработку, формирование информационного поля, как источника мыслительного аналитического процесса, сотворчество учителя и ученика.

Профессор Гарвардской школы бизнеса (Harvard Business School, HBS) Крис Кристенсен (Chris Christensen) написал сотни кейсов и считается чемпионом по обучению кейс-методу. Обучение в Гарвардской школе бизнеса практически полностью построено на анализе кейсов, а в библиотеке школы собрана самая большая коллекция кейсов в мире. Классический гарвардский кейс – это большой по объему кейс (20-25 страниц текста плюс 8–10 страниц иллюстраций и приложений), где есть главный герой и его история. Особенность применения кейс-метода в HBS – поиск единственно верного решения.

В Школе управления им. Дж. Кеннеди (John F. Kennedy School of Government, HKS) кейсы применяются для обучения государственных служащих, и их темы связаны с вопросами государственной политики и лидерства. Главный герой кейса, как правило, находится на государственной службе или является официальным лицом. Обсуждение кейсов в HKS носит скорее научный и концептуальный характер, в то время как в бизнес-школах кейс-метод – это решение конкретной проблемы с разработкой плана действий.

В медицинском образовании примером использования кейс-метода может служить обучение в Медицинской школе Гарварда (Harvard Medical School). Традиционно будущих врачей допускали до работы с пациентами с третьего курса, а первые два года им давалось исключительно теоретическое образование

с огромным объемом материала для запоминания. Студенты изучали биологию, физиологию, анатомию, биохимию и другие дисциплины. В 1985 году декан школы Даниэль Тостезон (Daniel Tosteson) предложил использовать кейсы для того, чтобы снизить информационную нагрузку на студентов и ввести в программу элементы активного обучения.

Работа с медицинскими кейсами отличается от решения бизнес-кейсов своим форматом. Как правило, в высших и средних учебных заведениях студенты работают в небольших группах, по 6–8 человек, и получают материал непосредственно на занятиях, а не знакомятся с ним заранее. Кейс состоит из 5–6 частей, которые последовательно разбираются на нескольких занятиях. В первой части описывается начальное состояние пациента и симптомы болезни, вторая часть содержит в себе результаты первичного осмотра, последующие части посвящены результатам анализов, диагнозу специалистов, назначенному лечению, реакции пациента на это лечение и дальнейшему прогрессу лечения. В ходе обсуждения от студентов не требуется предлагать готовые решения. Цель заключается в том, чтобы поставить дальнейшие вопросы, выдвинуть гипотезы, выявить пробелы в знаниях и в итоге сформировать план для самостоятельного изучения материалов по теме, с которым студенты на несколько дней отправляются работать в библиотеку. Только после этого преподаватель предлагает для обсуждения следующую часть кейса. Таким образом, с введением кейсов в обучение студенты уже на начальных курсах погружаются в мир врачебной практики вместо чисто теоретической подготовки.

В европейской традиции бизнес - образования изначально утверждается немного иной формат обучения. Первые программы MBA во Франции, Швейцарии, Великобритании и других странах длились в среднем 12 месяцев (вместо двухгодичных программ, как это было принято в США) и рассчитаны на студентов, уже обладающих практическим опытом в управлении той или иной сферы.

Эта прагматическая ориентация и приближенность к миру реального бизнеса нашла свое наиболее законченное выражение в Манчестерской школе бизнеса (Manchester Business School, MBS) и, соответственно, так называемой манчестерской школе кейсов. В отличие от гарвардских кейсов манчестерские кейсы в полтора-два раза короче и в них принципиально отсутствует правильное решение, которое вырабатывается в ходе открытых обсуждений. Кроме того, Манчестерская школа бизнеса пытается еще больше приблизить свои кейсы к реальности: она практикует краткосрочные стажировки студентов (проектный метод обучения), где перед ними ставится задача справиться с конкретной трудностью, которую компания испытывает в настоящий момент. За счет прохождения практики обучение в MBS длится чуть больше – 18 месяцев. В среднем на лекции приходится 30 % всего учебного времени, решение кейсов занимает 25 %, а участие в рабочих проектах – 45 %.

Интересные факты о кейсах.

- Каждый год преподаватели HBS создают на основе реальных бизнес-ситуаций около 350 кейсов. На написание кейса уходит от одного до четырех месяцев.
- В разгар Второй мировой войны преподаватели HBS написали 600 специальных кейсов.
- В среднем за два года каждый слушатель программы MBA в HBS изучает 500 – 600 кейсов и тратит на это до 80–90 % своего учебного времени.
- В HBS распространена практика, когда реальный прототип главного героя кейса присутствует при его разборе (лично или в видеорежиме), отвечает на вопросы обучающихся, комментирует их решение и объясняет, как и почему он поступил в реальной ситуации.
- В мае 2008 года в HBS было принято решение изменить формат кейсов, сделать их более изящными, литературными, в яркой обложке и продавать как книги возле касс в магазинах.
- Считается, что чаще всего героями кейсов являются топ-менеджеры. Однако также существуют кейсы, посвященные спортсменам, деятелям культуры, общественным лидерам и государственным служащим. Так, известны кейсы, посвященные бывшему главному тренеру «Манчестер Юнайтед» сэру Алексу Фергюсону, теннисистке Марии Шараповой.
- В HBS функционирует Kids Case Discussions — специальный детский класс для детей выпускников школы. Занятия проводят преподаватели университета, и дети обсуждают с ними настоящие, неадаптированные гарвардские кейсы.
- Около 80% кейсов, используемых для обучения во всем мире, написаны преподавателями Гарвардской школы бизнеса (HBS). Эти бизнес-задачи подробно разбираются на Школе Changellenge, а знания применяются на практике.

Историческая справка.

В сферу образования термин «кейс» попал в нач. XX в. В 1910 году декан Гарвардской школы бизнеса (США) *Христофор Колумб Лэнгделл* посоветовал преподавателям ввести в учебный процесс помимо традиционных занятий – лекций и практикумов – дополнительные, проводимые в форме дискуссии со студентами. Студентам предлагалось описание конкретной практической ситуации из практики будущей деятельности, которую необходимо было решить, т.е. обучение велось по принципу «от типичных ситуаций, примеров – к правилу».

Лэнгделл поставил перед собой задачу приблизить академическую подготовку студентов к области их будущей профессиональной деятельности и

заменял проведение традиционных лекций обсуждением реальных случаев из юридической практики (кейсов). Профессор предлагал студентам подготовиться заранее к занятию, изучив объемные папки с документами. Этот опыт был признан на факультете перспективным и использовался в дальнейшем некоторыми другими преподавателями.

К 1915 г. кейсы применяются в учебном процессе в некоторых юридических вузах США. К 1920 г. ряд последователей Лэнгделла используют кейс-метод в преподавании не только права, но также медицины и делового администрирования. Однако широкому кругу специалистов кейс-метод остается неизвестным.

В 20-е гг. XX в. осуществляется внедрение кейс-метода в Гарвардской школе бизнеса. В этот период в Гарварде издаются первые сборники кейсов в области менеджмента. Поэтому во многих исследованиях по истории создания кейс-метода именно эти годы связывают с его возникновением. До середины XX века кейс-метод остается прерогативой Гарвардской школы бизнеса.

Успешный опыт использования кейсов постепенно становится известным в широких академических кругах США и стран Западной Европы. К 70-80 гг. его начинают активно использовать в бизнес-образовании, он получает распространение в отдельных университетах стран Северной Америки и Европы. В 80-90-е гг. XX в. кейс-метод внедряется в практику подготовки преподавателей в области менеджмента, юриспруденции, медицины, экономики, политологии. В ряде университетов организуются курсы по подготовке преподавателей данных дисциплин к применению в учебных аудиториях кейс-метода, создаются международные ассоциации по разработке и применению кейсов в бизнес-образовании, издаются сборники кейсов.

В настоящее время сосуществуют две классические школы case study – Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно верного решения, вторая – предполагает многовариантность решения проблемы. Американские кейсы больше по объему (20-25 страниц текста, плюс 8-10 страниц иллюстраций), европейские кейсы в 1,5-2 раза короче.

Лидером по сбору и распространению кейсов является созданный в 1973 году по инициативе 22 высших учебных заведений The Case Clearing House of Great Britain and Ireland; с 1991 года он называется European Case Clearing House (ЕССН). Это некоммерческая организация, которая связана с организациями, предоставляющими и использующими кейсы и расположенными в различных странах мира. В настоящее время в ее состав входит около 340 организаций, среди которых The Harvard Business School Publishing, Институт развития менеджмента (IMB) в Лозанне, в Швейцарии, INSEAD, в Фонтенбло во Франции, IESE в Барселоне в Испании, Лондонская бизнес-школа в Англии, а также Школа менеджмента в Кранфилде. У каждой из этих организаций своя коллекция кейсов, право на распространение которых, имеет ЕССН. В начале XXI века в

американской системе педагогического образования ставится задача широкого использования кейс-метода в профессиональной подготовке педагогов.

Страны содружества.

В России впервые информация об «американском методе казусов» прозвучала на конференции преподавателей экономических дисциплин в советских партшколах в 1926 году. На конференциях шла речь о зарубежных методах практического обучения. В 60-е – 70-е гг. в России стал появляться незначительный интерес к данной форме обучения, что нашло отражение в разработках методики «анализа деловых ситуаций» сначала в МГУ им. М.В. Ломоносова, а затем академических университетах, отраслевых институтах, однако широкого распространения этот метод так и не получил [4]. В 80-е гг., когда стали интенсивно развиваться экономика, менеджмент, появилась западная переводная литература, интерес к кейс-методу стал заметно увеличиваться. В этот период он используется в высшем и последипломном образовании отдельными преподавателями в области экономики и менеджмента. В 90-е гг. кейс-метод получил распространение в бизнес-образовании, создаются первые отечественные кейсы в области юриспруденции, экономики, менеджмента, медицины. В 2000-е гг. начинается его внедрение в процесс подготовки преподавателей социально-экономических и юридических курсов, предпринимаются попытки применения в колледжах и школах. Только сейчас можно говорить о том, что кейс-метод переживает период своего второго рождения.

Кейс-технологии (case study) – технологии, основанные на комплектовании наборов (кейсов) текстовых учебно-методических материалов по какой-то выделенной теме и заданий по конкретной проблемной ситуации в ней, и передачи их обучающимся для самостоятельного изучения (с возможностью консультации у преподавателя) и решения задания с последующим коллективным обсуждением темы и вариантов для выработки наиболее рациональных и творческих предложений.

Появление кейс-технологии было связано с потребностью в совершенствовании профессиональной подготовки юристов, экономистов, управленцев. Думается, это неслучайно и было определено, в целом, сложностью данных видов деятельности, а потому актуализацией индуктивного пути познания (от частного к общему), необходимостью принимать решения в условиях неопределённости, важностью развития прогностических, проективных, творческих способностей личности, необходимостью применения теоретических знаний в практической деятельности. Положительный опыт внедрения кейсов в учебный процесс за счёт создания эффекта тренажёра обусловил повышение интереса мирового сообщества к данной технологии, что определило её широкое использование в других предметных областях.

Остановимся подробнее на некоторых теоретических аспектах реализации кейс-технологии в учебном процессе России. Данная проблема рассматривается в работах советских и российских учёных (И.П. Андриади, Б.Е. Андрюсев, И.В.

Гладких, А.Е. Горская, С.Ю. Гурьянова, А.С. Еремин, В.Д. Лобашев, В.Н. Наумов, М. Норфи, В.М. Прошлякова, А.С. Прутченков, Г.К. Селевко, С.Е. Стрыгин, С.Ю. Темина, Н.В. Филимонова, Е.А. Чернова, У. Эллет и др.)

В научной литературе циркулирует несколько понятий, синонимичных термину «кейс-технология», например: кейс-метод, кейс-стади, ситуационная задача, конкретная ситуация, ситуация, анализ конкретных ситуаций (АКС), анализ деловых ситуаций, метод ситуаций.

А.С. Еремин, считает, что: «Слово «кейс» применительно к образованию имеет два смысловых значения: «комплект учебно-методических материалов и описание реальной ситуации» [5]. Г.К. Селевко считает, что кейс – это «обучение с помощью анализа конкретных ситуаций [6]. По мнению А.С. Прутченкова, это «техника обучения, использующая описание реальных экономических, экологических, социальных ситуаций. Учащиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшие из них [7]. В определении понятия, предложенным А.С. Прутченковым, наиболее ярко проявляется специфика предмета «География», однако мы не согласны с тем, что кейс – это техника обучения. В нашем представлении кейс – это педагогическая технология. Данная позиция продиктована существованием объёмных требований к процессу написания кейса, к алгоритму (модели) его реализации в учебном процессе и его оценке.

С научной позиции Н.В. Филимоновой, В.М. Прошлякова, А.Е. Горской, С.Е. Стрыгина, Е.А. Черновой, кейс – это «совокупность учебных материалов, в которых сформулированы практические проблемы, предполагающие коллективный или индивидуальный поиск их решения. Его отличительная особенность – описание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни [8]

С.В. Щербатых высказывает мысль о том, что «цель использования кейса - развитие способности обучающихся к принятию решений в ситуации неопределённости» [9]. Основные методические требования к использованию данной технологии - наличие вопросов и заданий к тексту кейса, а также организация общего обсуждения.

Исследователи Андриади И.П. и Теминой С.Ю считают, что существуют различные варианты кейс-технологий [10]. Думается, данная авторская позиция требует детального анализа и осмысления.

Проектирование педагогической технологии заключается в разработке программы воздействия на замыслы и деятельность участников педагогического процесса путём выделения в процессе обучения этапов, представленных в виде особой последовательности процедур и операций, выполнение которых соответствует поставленным целям и обеспечивает достижение предполагаемых результатов [6].

Под кейс-технологией понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание проблемных ситуаций и активную, опирающуюся на собственный опыт организованную деятельность учащихся по

их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение практическим опытом знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей [11]

Различают шесть методов кейс-технологии в образовании:

1. метод инцидентов (самостоятельный поиск информации, ее сбор, систематизация, анализ);
2. игровое проектирование (процесс создания либо совершенствования проектов: исследовательских, поисковых, творческих, аналитических, прогностических);
3. метод разбора деловой корреспонденции (работа с материалами и документами, которые относятся к конкретной организации, проблеме, ситуации);
4. ситуационно-ролевая игра (создание в виде инсценировки правдивой исторической, правовой, социально-психологической ситуации с последующей оценкой поступков, поведения участников);
5. кейс-стади (групповой анализ представленной ситуации, разработка разных вариантов проблем, поиск их практического решения, оценка предложенных алгоритмов, выбор лучших);
6. метод дискуссии (обмен мнениями в соответствии с правилами).

Чаще всего в образовании используют метод *case study* – метод анализа конкретных учебных ситуаций.

Анализ конкретных учебных ситуаций (*case study*) – метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях:

- выявление, отбор и решение проблем;
- работа с информацией — осмысление значения деталей, описанных в ситуации;
- анализ и синтез информации и аргументов;
- работа с предположениями и заключениями;
- оценка альтернатив;
- принятие решений;
- слушание и понимание других людей — навыки групповой работы

Метод *case study* или метод конкретных ситуаций (от английского *case* – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов).

Кейс (Case studies) – учебные конкретные ситуации, специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях.

В настоящее время существуют различные подходы к применению кейса. В соответствии с одним из них, исторически более ранним, кейс представляет собой пакет документальных источников, содержащих информацию по конкретному случаю из профессиональной практики. Существенно более распространенным является понимание кейса как изложения проблемной ситуации в определенной сфере деятельности. Возможно также комбинирование этих двух подходов, предполагающее, что к изложению кейса дается приложение в виде ряда документов, содержащих фактическую, цифровую информацию, схемы, таблицы, графики и т.д.

Основные подходы к применению кейс-метода в учебном процессе:

- разработка специальных учебных кейсов для их последующего обсуждения в группе;
- использование кейса как иллюстративного материала.

Кейс как образовательная технология применяется не только по отношению к детям, но и к педагогам, что позволяет создавать условия для их подготовки как специалистов. В этом плане используются такие термины как «педагогический кейс» и «методический кейс».

Педагогический кейс – это изложение конкретного случая в практике работы педагога, в котором описан процесс возникновения и развития определенной проблемы, конфликта. В кейсе подробно представлены фактические обстоятельства, детали происшедших событий, даны характеристики участников, отражена суть проблемы и рассмотрены действия по ее разрешению с оценкой их эффективности.

Чаще всего педагогические кейсы используют как средство подготовки или повышения квалификации педагогов в учебных заведениях, при непосредственной работе со студентами либо при проведении педагогических советов, методических объединений в образовательных учреждениях либо на профессиональных курсах.

Педагогический кейс может существовать в двух формах:

- описание конкретной практической ситуации, методический прием обучения, активный метод обучения, основанный на рассмотрении конкретных (реальных) ситуаций из практики будущей деятельности обучающихся, т.е. использование методики ситуационного обучения «case study»;
- набор специально разработанных учебно-методических материалов на различных носителях (печатных, аудио-, видео- и электронные материалы), выдаваемых участникам кейса для самостоятельной работы.

В первом случае ситуации могут быть рассмотрены сразу на занятиях, во втором – слушателям предлагается рассмотреть кейс с документами

самостоятельно, усвоив при этом определенный материал. Чаще всего используется комбинированный способ применения кейсов, суть которого заключается в том, что первоначально участники самостоятельно изучают определенный пакет документов, а позже применяют полученные знания на практике, рассматривая варианты решения педагогических ситуаций.

Преимуществом педагогических кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику, что представляется достаточно важным при подготовке специалиста. Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление. И если в течение учебного цикла такой подход применяется многократно, то у обучающегося вырабатывается устойчивый навык решения практических задач.

Применение кейс-метода в обучении предполагает интенсивное взаимодействие преподавателя и участника, а также участников в группе, в результате которого осуществляется моделирование процесса принятия решений в профессиональной деятельности.

Методическим кейсом называют комплексную методическую разработку педагогических работников образовательного учреждения, которая обеспечивает методическое сопровождение реализации образовательных программ.

Методический кейс представляет собой комбинированный вариант представления кейса, который включает в себя учебные ситуации, нормативные документы, разработки занятий, методические рекомендации и т.д. Он представляет собой нечто среднее между портфолио, УМК и педагогическим кейсом. Его структурные компоненты:

- локальный нормативный акт образовательной организации;
- образовательная программа;
- методические материалы и разработки занятий по указанной программе;
- оценочные средства, и (или) формы текущего контроля, и (или) формы промежуточной аттестации;
- дидактические и (или) игровые средства обучения, воспитания и развития детей (при необходимости и целесообразности);
- методические рекомендации по освоению программы в рамках индивидуальных учебных планов, в разновозрастных группах (при необходимости и целесообразности);
- портфолио творческих сценариев и (или) проектной деятельности в рамках реализации указанной программы (при необходимости и целесообразности); - сведения, подтверждающие общественно-профессиональное признание результатов реализации программы;

- «цифровые следы» реализации образовательной программы, представленные в пространстве Интернет: опубликованные сведения, опыт, результаты, достижения на официальном сайте образовательной организации, в СМИ, социальных сетях, профильных информационных ресурсах и т.д.

Фактически анализ методического кейса позволяет «проследить» путь педагога, сделать определенные выводы о его профессиональных успехах.

Использование методического кейса дает целый ряд преимуществ педагогу. Он получает возможность существенно повысить качество профессиональной деятельности, реализовать свой творческий потенциал, обеспечить единую систему организации занятий, существенно сократить время по их подготовке.

Тем не менее, при организации педагогического и методического кейсов существует ряд проблем:

- отсутствие в открытом доступе профессиональных педагогических и методических кейсов;
- отсутствие четких критериев составления кейсов;
- значительные затраты временных, эмоциональных ресурсов;
- отсутствие опыта применения кейсов в учебном процессе, соответствующей подготовки преподавателей.

Таким образом, *основными направлениями применения кейсов* в образовании являются следующие:

- использование описаний конкретных проблемных ситуаций, данных обучающимися для анализа и оценки уровня их подготовки к принятию решений в конкретной области;
- применение кейса как средства выражения обучающимся актуальных для него проблем, возникших в ходе практической деятельности, проработка этих проблем с ним в целях оказания помощи;
- использование разработанных обучающимися кейсов для организации групповой дискуссии, направленной на предупреждение возникновения аналогичных проблем у других, стимулирование интеллектуальной активности;
- применение специально разработанных педагогических кейсов для обсуждения на практических занятиях с целью развития у педагогов профессиональных компетенций;
- использование учебного кейса как средства связи теории с практикой;
- разработка на основе кейсов имитационно-моделирующих игр с целью воссоздания в учебной аудитории в наиболее яркой и образной форме

конкретных условий, психологической атмосферы процесса принятия решений в данной ситуации, осуществление тренинга по формированию необходимых умений и навыков.

Реализация кейс-метода в образовании требует соблюдения определенных *базовых принципов*:

- ведущая роль преподавателя в процессе обсуждения конкретной ситуации;
- интенсивное взаимодействие педагога и обучающихся, а также обучающихся в группе;
- акцент на анализе деталей, содержащихся в описании ситуации;
- моделирование процесса принятия решений в конкретной области.

Дидактические преимущества кейс-технологий заключаются в том, что:

- они обеспечивают связь теории с жизнью;
- актуализируют теоретические знания;
- обеспечивают индивидуализацию обучения в процессе групповой дискуссии, комплексную реализацию принципов обучения;
- активизируют обучающихся, повышают их самостоятельность в образовательном процессе;
- развивают интерес обучающихся в определенной профессиональной области.

Классифицируя метод кейсов, можно отметить, что он обладает всеми признаками интерактивного метода обучения и позволяет обеспечить в сфере образования системный и деятельностный подход.

Применение интерактивных форм и методов в образовании позволяет не только повысить уровень знаний, умений и навыков, но и раскрывать их новые возможности, развивать различные способности, что является необходимым условием для совершенствования компетентностей. Использование интерактивного метода кейс-стади, является наиболее эффективным, так как с его помощью можно сформировать ключевые профессиональные компетенции в процессе обучения: коммуникабельность, лидерство, умение анализировать в короткие сроки большой объем неупорядоченной информации, принимать решения в условиях стресса, недостаточной информации.

Традиционная организация учебного процесса предполагает в основном использование односторонней формы коммуникации в качестве способа передачи знаний. Ее суть состоит в трансляции преподавателем информации и в ее последующем воспроизведении обучающимися. Основным источником обучения является опыт педагога. Слушатель находится в ситуации, когда он только читает, слышит, говорит об определенных областях знания, занимая

позицию воспринимающего. Такая форма организации учебного процесса имеет существенный недостаток, состоящий в пассивности обучающегося, так как его функция – слушание.

Как отмечает Х.Е. Майхнер, при преимущественно пассивном восприятии информации обучаемые сохраняют в памяти 10% прочитанного; 20% – услышанного; 30% – увиденного; 50% – увиденного и услышанного; 80% – того, что говорили сами; 90% – того, что делали сами.

Интерактивное обучение представляет собой способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, т.е. все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, совместно решают поставленные проблемы, моделируют ситуации, обмениваются информацией, оценивают действие коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем.

Использование в подготовке педагогов такого интерактивного метода, как кейс-стади, является наиболее эффективным, так как позволяет формировать ключевые профессиональные компетенции в процессе обучения: коммуникабельность, умение анализировать большие объемы информации, транслировать ее в соответствии с логикой учебной темы, принимать решения, выходить из конфликтных ситуаций конструктивным способом и т.д.

Применение на практике элементов различных технологий, связанных с обеспечением активной интеллектуальной деятельностью обучающихся, в научной дидактике преподавания создает условия для творческой самореализации личности, развития познавательных способностей и коммуникативных умений у обучающихся, их нравственного потенциала, формирует устойчивую мотивацию к учебной деятельности и обеспечивает саморазвитие и самосовершенствование обучающихся. На примере сравнительной таблицы содержания кейс технологий, проблемного обучения, формирования критического мышления, можно наблюдать отличительные особенности в решении проблемной ситуации, кейс технологии, и решении вопросов при формировании критического мышления.

Таблица 1. Сравнительная таблица содержания кейс технологий, проблемного обучения, формирования критического мышления.

Технология критерий оценивания	Кейс технология	Тема проблема обучения	Тема развития критического мышления
Цель технологии	Обучением действием. Суть кейса состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной	Создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активной самостоятельной	Развитие интеллекта и творческих способностей прочных знаний, повышение мотивации через эмоциональную окраску урока,

	самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению противоречий	деятельности учащихся по их разрешению.	воспитание активной личности
Направленность технологии	Усвоение знаний и формирование умений;	Овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями и развитие мыслительных способностей;	Развитие мыслительных навыков обучающихся;
Этапы	<p>1. Ознакомительный этап – вовлечение учащихся в анализ ситуации. Выбор оптимальной формы преподнесения материала для ознакомления.</p> <p>1. Аналитический этап- обсуждение ситуации в группах или индивидуального изучения проблемы учащимися и подготовки вариантов решения;</p> <p>2. Итоговый этап – презентация и обоснование варианта решения кейса.</p> <p>Примерная структура кейса:</p> <p>1. Ситуация – случай, проблема, история из реальной жизни</p> <p>2. Контекст ситуации - хронологический исторический контекст места, особенности действия или участников ситуации</p> <p>3. Комментарий ситуации, представленный автором;</p>	<p>Создание учебной проблемной ситуации (реальной или формализованной) с целью возбудить у учащихся интерес к данной учебной проблеме и мотивировать целесообразность ее рассмотрения.</p> <p>Постановка познавательной задачи (или задач), возникающей из данной проблемной ситуации, четкая ее формулировка.</p> <p>Изучение различных условий, характеризующих поставленную задачу, обсуждение возможностей моделирования ее условия или замены имеющейся модели более простой и наглядной.</p> <p>Процесс решения поставленной задачи (обсуждение задачи в целом в деталях, выявление существенного и несущественного в ее условиях, ориентации возможных трудностях при ее решении, вычисление подзадачи и последовательность ее решения, соотношение</p>	<p>Трехфазная структура урока:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Вызов ✓ Осмысление ✓ Рефлексия <p>Задачи фазы вызова:</p> <p>Актуализировать имеющиеся у обучающихся знания и смысла в связи с изучаемым материалом.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Пробудить познавательный интерес к изучаемому материалу. ✓ Помочь учащимся в изучении темы. <p>Задачи фазы реализации смысла:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Помочь активно воспринимать изучаемый материал ✓ Помочь соотнести старые знания с новыми; ✓ Задачи фазы рефлексии: ✓ Помочь обучающимся самостоятельно обобщить изучаемый материал ✓ Помочь самостоятельно определить направления в дальнейшем изучении материала;

	<p>4. Вопросы или задания для работы с кейсом;</p> <p>5. Приложения;</p>	<p>данной задачи с имеющимися знаниями и опытом. Разработка возможных направлений решений основной задачи, отбор, воспроизведение известных теоретических положений, могущих быть использованными в указанном направлении решения задачи, сравнительная оценка направления решения и выбор одного из них, разработка плана решения задачи в выбранном направлении и его реализация в целом, детальная реализация плана решения задачи и обоснование правильности всех шагов возникающего решения задачи.</p> <p>Исследование полученного решения задачи и поиск других более экономичных или более изящных способов ее решения. Подведение итогов проделанной работы, выявления существенного в содержании, способах решения, результатах, обсуждения возможных перспектив применения новых знаний и опыта.</p>	
<p>Формы, методы и средства-</p>	<p>Метод ситуативного анализа (метод анализа конкретных ситуаций, ситуационные задачи и упражнения, кейс-стадии)</p> <p>- Метод инцидента;</p> <p>- Метод ситуативных ролевых игр;</p>	<p>Постановка учебной проблемы, побуждающей от проблемной ситуации диалог, подводящий к теме диалог, сообщение темы с мотивирующим приемом сообщения темы, поиска решения побуждающий к</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Сбор данных ➤ Анализ тестов ➤ Сопоставление альтернативных точек зрения ➤ Коллективное обсуждение ➤ Разные виды парной и групповой работы

	<p>- Метод разбора деловой корреспонденции;</p> <p>- Игровое проектирование;</p>	<p>гипотезам диалог от проблемы, подводящей диалог без проблемы</p> <p>сообщение знания</p>	<p>➤ Дебаты</p> <p>➤ Дискуссии</p> <p>Публикации письменных работ обучающихся</p>
Роль педагога	<p>✓ Создание кейса или использование уже имеющегося;</p> <p>✓ Распределение учеников по малым группам (4-6 человек);</p> <p>✓ Знакомство учащихся с ситуацией, системой оценивания решений проблемы, сроками выполнения заданий организация работы учащихся в малых группах, определение докладчиков;</p> <p>✓ Организация презентации решения в малых группах;</p> <p>✓ Организация общей дискуссии обобщение выступления учителя, его анализ ситуации;</p>	<p>Информативное сообщение</p> <p>Направление исследования</p> <p>Изменение и содержание и (или) структуры учебного материала</p> <p>✓ Поощрение познавательной активности обучающихся</p>	<p>✓ Направляет усилия учеников в определенное русло</p> <p>✓ Сталкивает различные суждения</p> <p>✓ Создает условия, побуждающие к принятию самостоятельных решений</p> <p>✓ Дает учащимся возможность самостоятельно делать выводы</p> <p>✓ Подготавливает новые познавательные ситуации внутри уже существующих</p>
Роль обучающегося	<p>Выявление проблемы</p> <p>Формулирование</p> <p>Поиск решения</p> <p>Решение</p>	<p>Ребенок становится активным участником образовательного процесса;</p> <ul style="list-style-type: none"> • находит требующуюся информацию в различных источниках; • критически осмысливает информацию. <p>Интерпретировать ее, понимать суть, адресную направленность, цель информирования;</p> <ul style="list-style-type: none"> • систематизирует информацию по заданным признакам; • переводит визуальную информацию 	<p>1 этап- знакомство с ситуацией, с ее особенностями;</p> <p>2 этап – выделение основной проблемы, выделение персоналий, которые могут реально воздействовать на ситуацию;</p> <p>3 этап -предложение концепций или тем для мозгового штурма»</p> <p>4 этап -анализ последствий принятия того или иного решения;</p> <p>5 этап -решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов последовательности действий указание на важные проблемы,</p>

		<p>в вербальную и знаковую систему и обратно;</p> <ul style="list-style-type: none"> • видоизменяет объем, форму. знаковую систему информации; • находит ошибки в информации, воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы; • устанавливает ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями; • длительное время (четверть, учебное полугодие, учебный год или другой отрезок времени) собирать и систематизировать тематическую информацию; 	<p>механизмы их предотвращения и решения;</p>
<p>Применение технологий на уроках</p>	<p>На уроках, классных часах, педагогических советах, собраниях и семинарах, ситуации, которые переживают или пережили участники образовательного процесса;</p>	<p>Сравнительный анализ произведений «Памятник» Г. Державина и «Памятник» А. С. Пушкина</p>	<p>Обобщение по теме «Имя существительное». Учитель предлагает учащимся ряд утверждений, среди которых есть верные, а есть и неверные. Учащиеся работают индивидуально, читают текст, отмечают перепутанные цепочки. Обсуждают свои результаты.</p>
<p>Положительные моменты использования технологий</p>	<p>✓ Повышается мотивация обучения у обучающихся;</p> <p>✓ Развиваются интеллектуальные навыки у обучающихся, которые будут ими востребованы при дальнейшем обучении</p>	<p>Активизация развивающего потенциала обучения;</p> <p>Самостоятельная поисковая деятельность;</p> <p>Высокий познавательный уровень;</p> <p>Субъект - субъектные отношения;</p>	<p>Повышается ответственность за качество собственного образования;</p> <p>Развиваются навыки работы с текстами любого типа и с большим объемом информации;</p>

	<p>и в профессиональной деятельности;</p>	<p>Личностная включенность всех участников в процесс обучения; Практическая направленность процесса обучения;</p>	<p>Овладевают умением интерпретировать информацию; Формируется умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений. Строить умозаключения и логически цепи доказательств (развивается системное логическое мышление) Развиваются творческие и аналитические способности, умения эффективно работать с другими людьми; Формируется умение выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; Технология наиболее эффективна при изучении материала. По которому может быть составлен интересный. Познавательный текст. В результате посещения уроков с целью обмена опытом, педагогический коллектив учителей нашей школ отметил. Что использование технологии «Развитие критического мышления» на уроках литературного чтения позволило развить у 80% выпускников начальной школы следующие умения: -Работать с потоком информации; -Ясно и конкретно выражать свои мысли; -Работать в группе, выстраивать</p>
--	---	---	--

			<p>взаимоотношения в коллективе.</p> <p>Технологию «Развитие критического мышления» Мы считаем целесообразно использовать на уроках литературного чтения, так как ее четкая структура формирует навыки правильного, вдумчивого чтения, развивает критическое мышление школьников.</p>
--	--	--	---

Аналогичной с кейс-технологией, в побуждении обучающегося к познавательной деятельности, активизации мышления, создания условий для формирования правильных обобщений, пробуждению собственных размышлений и мнений, педагогами могут создаваться проблемные ситуации. Создание проблемных ситуаций, определяющих начальный момент мышления, является необходимым условием организации процесса обучения, способствующего развитию подлинного продуктивного мышления детей, их творческих способностей [12].

«Чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, нужно поставить школьника перед необходимостью выполнения такого задания, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного» [13]. Младшие школьники, еще не знающие, что сумма внутренних углов треугольника равна 180, но уже умеющие строить на чертеже углы заданной величины, получают задания построить треугольники с углами строго определенных размеров. Сначала преподаватель подбирает такие величины, чтобы в сумме они составляли 180, и в этом случае учащиеся успешно выполняют задания. Однако затем учитель специально предлагает такие углы, сумма которых больше или меньше 180. Теперь – неожиданно для школьников – все их попытки построить заданные треугольники оканчиваются неудачей. Так по ходу их деятельности закономерно возникает проблемная ситуация, означающая, что они натолкнулись на явное, но пока непонятное препятствие, затрудняющее их дальнейшее действия [13]. Эта явная для учащихся проблемная ситуация содержит в себе ярко выраженное противоречие между желанием и невозможностью продолжать прежние действия. Тем самым она составляет необходимые начальные условия для мышления: она закономерно побуждает к тому, чтобы разрешить возникшее противоречие, т.е. прежде всего осмыслить причины начавшихся неудач в осуществлении определенной деятельности. Как правило, мотивация для формирования мышления формируется в такой проблемной ситуации, в результате которой у ребенка возникает желание (мотив) узнать, выяснить, понять действительные причины трудностей, на

которые он неожиданно натолкнулся. Сам факт столкновения с трудностью, невозможностью выполнить предложенное задание с помощью имеющихся знаний и способов действия рождает потребность в новом знании. Эта потребность и является основным условием возникновения проблемной ситуации, одним из главных ее компонентов [13]. Ядром проблемной ситуации должно быть какое-то значимое для человека рассогласование, противоречие [14]

При столкновении с трудностью у учащихся может и не возникнуть познавательная потребность, если задание, которое должно выявить затруднение у детей, дается без учета их возможностей (интеллектуальных возможностей и достигнутого ими уровня знаний). Поэтому в качестве еще одного компонента проблемной ситуации выделяются возможности обучающегося в анализе условий поставленного задания и усвоении (открытии) нового знания [15]. Степень трудности задания должна быть такова, чтобы с помощью наличных знаний и способов действия учащиеся не могли его выполнить, однако этих знаний было бы достаточно для самостоятельного анализа (понимания) содержания и условий выполнения задания. Только такое задание способствует созданию проблемной ситуации.

Важнейшей характеристикой неизвестного в проблемной ситуации является определенная степень обобщения. Поэтому и степень трудности проблемной ситуации характеризуется степенью обобщенности того неизвестного, которое должно быть в ней раскрыто [16]

Учащиеся усваивают более обобщенные знания при поиске неизвестного в проблемной ситуации потому, что столкновение с трудностью при выполнении конкретного задания, предложенного учителем, пробуждает интерес, желание найти ответ. Учащийся оказывается перед необходимостью открыть то общее отношение, свойство, способ, которое поможет ему выполнить это конкретное задание. «Чем большими возможностями обладает учащийся, тем более общие отношения могут быть представлены ему в неизвестном. Чем эти возможности меньше, тем менее общие отношения могут быть раскрыты учащимися при поиске неизвестного в проблемной ситуации» [13]. Именно этим объясняется необходимость создания в обучении системы проблемных ситуаций. Главный элемент проблемной ситуации - неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания, для выполнения нужного действия/

Процесс усвоения знаний осуществляется не мышлением самим по себе, а думающей личностью с присущими ей способностями и интересами, потребностями и определяющими мотивами поведения. Следовательно, необходимым компонентом психологической структуры в решении незнакомой ситуации для ребенка являются интеллектуальные возможности к открытию нового, включающие его творческие способности и прошлый опыт, его познавательная потребность, побуждающая к учебной познавательной деятельности,

Зная внутренние условия мышления, и способствуя их созданию с

помощью проблемной ситуации, педагог может активизировать мыслительную деятельность школьника, управлять ею.

По мнению М.А. Данилова [17] основная задача учителей заключается в том, чтобы видеть противоречия, возникающие в сознании учащихся в ходе учебного процесса, заострять их и таким образом возбуждать движущие силы учебного процесса и развития учащихся. Он обращает внимание на то, что побуждает к деятельности формирующееся в процессе обучения осознанное противоречие, на котором учитель заостряет вопросы и побуждает в процессе мыслительной деятельности обучающегося анализ собственного опыта.

Систематическое использование проблемных ситуаций на уроке позволяет учителю выявлять и предусматривать противоречия, которые могут возникнуть в сознании обучающихся в процессе общения и обучения, это во – первых.

Во-вторых, для того чтобы проблемная ситуация возникла, необходимо обнажить противоречие, это как правило, пробуждает у учащихся интерес, приводит в движение прежние знания, направляет на поиск неизвестного и тем самым активизирует мыслительную деятельность учащихся.

В-третьих, именно в проблемной ситуации происходит осознание противоречия, преднамеренно заостренного учителем. Лишь осознав противоречие в результате анализа проблемной ситуации, учащиеся смогут принять сформулированную учителем проблему, задачу или самостоятельно сформулировать её. [18]

Как хорошо видно, именно противоречие в проблемной ситуации, сформированное учителем и постепенно осознаваемое ребенком, является важной и необходимой движущей силой обучения, способствующей активизации всей учебной и познавательной деятельности обучающихся.

Таким образом, проблемная ситуация по своей психолого-педагогической структуре, как и мышление, в процессе познания, представляет довольно сложное явление, которое включает в себя не только предметно-содержательную сторону, но и мотивационную, личностную потребности и возможности ребенка.

С другой стороны, интеллектуальных способностей обучающихся, как отмечал М.А. Данилов, постановка учебного процесса в целом может побуждать или не побуждать школьников к активному учению в процессе восприятия учащимися нового учебного материала. [17]. В связи с этим одним из главных условий осознанного восприятия нового материала учащимися, составляет логика объяснения учителя. «Важнейшим признаком правильной логики объяснения нового материала учащимся является то, что каждое новое понятие, закон оформляется в сознании учащегося как ответ на возникший у них или поставленный учителем вопрос и как необходимое логическое построение, обусловленное анализом фактического материала, предлагаемого учителем» [19] Создание понятной логики объяснения нового материала, отражающую применение к уровню мышления учащихся определенного возраста, дидактику, дает доступность объяснения и усвоение нового материала, способствует тому, что одна ситуация переходит в другую естественным путем, на основе

взаимосвязи и взаимообусловленности вещей и явлений внутри сознания ребенка.

Именно в процессе мышления начинается анализ представленной ситуации, формируется представление о самой ситуации, включаются образы и активизируется мыслительная активность. «В результате ее анализа возникает, формулируется задача, проблема в собственном смысле слова. Видение и формулирование задачи означает, что ребенку удалось предварительно и приблизительно определить известное и неизвестное, данное и искомое, что и выражается в словесной формулировке задачи» [11, 16].

Проблемная ситуация должна создаваться с учетом реальных, значимых для учащихся противоречий. Только в этом случае она является мощным источником мотивации познавательной деятельности школьников, активизирует их мышление, направляет на поиск неизвестного. Это положение, имеет принципиальное значение для практики проблемного обучения [18].

Становится очевидным, что проблемное обучение ориентировано на формирование мировоззрения обучающихся, познавательной самостоятельности устойчивых мотивов учения и мыслительных способностей (анализировать, сравнивать, обобщать).

Применение в учебном процессе проблемных ситуаций помогает учителю выполнить одну из важных задач, поставленных реформой школы - формировать у учащихся самостоятельное, активное, творческое мышление.

Развитие же таких способностей может осуществляться лишь в творческой самостоятельной деятельности учеников, специально организуемой учителем в процессе обучения. Поэтому педагог должен знать о тех условиях, в которые следует ставить школьников, чтобы стимулировать подлинное продуктивное мышление. Одним из таких условий является создание проблемных ситуаций, которые составляют необходимую закономерность творческого мышления, его начальный момент. Эффективное развитие творческого мышления обеспечивает возможность современного образования предоставлять обучающимся индивидуальный опыт, собственные знания, ориентируя учебный процесс школьников к осознанию собственных возможностей и познавательной активности. При использовании на уроках системы анализа практических ситуаций учащимся доступен более высокий уровень познавательной деятельности, который, прежде всего, обеспечивает глубину и осознанность усвоения знаний. Главная ценность в том, что дети в очередной раз получают возможность сравнивать, наблюдать, делать выводы; убеждаются в том, что не на каждый вопрос есть готовый ответ, что ответ может быть неоднозначным, что каждый из них имеет полное право искать и находить свой ответ, отстаивать свое мнение. Изменения, происходящие в детях, указывают на то, что учебные проблемы создают благоприятные условия для общего развития каждого ребёнка.

Проблемное обучение – это современный уровень развития дидактики и передовой педагогической практики. Оно возникло как результат достижений

передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся. Само название связано не столько с этимологией слова, сколько с сущностью понятия [12].

Проблемным называют обучение потому, что организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем - характерный признак такого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на всестороннее развитие школьника, его познавательных потребностей, на формирование интеллектуально активной личности, проблемное обучение является подлинно развивающим обучением. Проблемное обучение - это тип развивающего обучения, в котором сочетаются самостоятельная систематическая поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций [13].

Проблемное обучение является ведущим элементом системы развивающего обучения, включающей содержание учебных курсов, разные типы обучения и способы организации учебно-воспитательного процесса в школе.

Проблемное обучение характеризуется системой не любых методов, а именно, методов, построенных с учетом целеполагания и принципа проблемности. «Проблемная ситуация» и «учебная проблема» являются основными понятиями проблемного обучения, которое рассматривается не как механическое сложение деятельности преподавания и учения, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей, каждая из которых имеет свою самостоятельную функциональную структуру [20].

Существенным недостатком в современной практике обучения считается ограниченное понимание постановки проблем [15]. В традиционном типе обучения активизация учебной деятельности в значительной степени достигалась именно за счёт повышения интереса учащихся, возбуждения их желания и т. д. Не преуменьшая значения такой мотивации, необходимо подчеркнуть, что именно проблема - первопричина активного мышления, непосредственный его побудитель, детерминирующий высший уровень мыслительной деятельности. Эмоциональность и способы её создания являются неотъемлемым элементом проблемного обучения, но никак не равнозначным его эквивалентом [21].

Дидактический метод – это система педагогических правил и регулятивных принципов диалектически взаимосвязанных и взаимообусловленных деятельностей учителя и учащихся, применяемая для решения определённого круга задач и приводящая к достижению заданной

дидактической цели [22]. Метод - средство реализации теории обучения в повседневной практике, основной инструмент в технологии процесса обучения. В истории философии «метод» – это средство научного исследования (Ф. Энгельс), способ деятельности (Дж. Милль), правила, как действовать (И. Кант) и форма движения содержания (Г.-В. Ф. Гегель). Польский педагог В. Оконь пишет: «Метод обучения – это систематически применяемый способ работы учителя и учеников, позволяющий ученикам овладевать наукой, одновременное умением использовать её на практике, а также развивать интеллектуальные способности и интересы» [23]. В более поздней литературе метод определяется как система регулятивных принципов практической или теоретической деятельности. Недостатки традиционных методов в том, что они далеки от того, чтобы их можно было охарактеризовать как «активные» методы и тем более «новые».

Выбор методов определяется педагогической теорией учения, которая обусловлена общественно значимыми целями и содержанием образования, и учитывает положения и принципы дидактики, включает систему приемов воспитательного воздействия на ученика.

В условиях перехода организации образования на новые образовательные стандарты перед педагогами ставятся задачи формирования компетенций, позволяющих обучающимся действовать в новой обстановке на качественно высоком уровне, способствующих выработке у обучающихся общекультурных, личностных и познавательных качеств, воспитанию гражданских, и патриотических убеждений, а также вооружают таким важным умением, как умение и желание учиться. Реализация данных задач в полной мере способствует системно-деятельностный подход в обучении. Который заложен в новые стандарты образования. В связи с этим возникает необходимость в умении обучаться и развиваться в течение всей жизни. И вместо передачи суммы знаний, актуальным становится развитие личности ребенка на основе способов его творческой и учебной деятельности.

Системно-деятельностный подход, как структурированная модель обучения, является востребованной системой образовательной деятельности и воспитания личности, имея большое значение, в методологической основе концепции общеобязательного образовательного стандарта.

Системно деятельностная модель представляет собой объединение системного и деятельностного подходов в обучении и воспитании детей.

Деятельностный подход – это подход к организации обучения, в котором выходит проблема самоопределения ученика в учебном процессе. И целью деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта активной жизни и творческой деятельности. Быть субъектом – это уметь ставить собственные цели, решать задачи, отвечать за результаты и достигать их благодаря собственной деятельности;

К задачам педагога относится организация условий обучения, в которых происходит инициация действий ребенка. Основным в идее системно-

деятельностного подхода является не организация самой деятельности, как таковой, а деятельность ребенка, его активность, вовлеченность в собственное творчество, воспитание как средство становления личности и развития ребенка.

Суть воспитания с точки зрения системно-деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит совместная деятельность детей и взрослых, которые вместе реализуют выработанные цели и задачи. Педагог в работе системно-деятельностного подхода передает не готовые модели или образцы нравственной или духовной культуры, а создает и выбирает их вместе с обучающимися. Совместное определение и поиск ценностей, норм и законов жизни, в процессе деятельности составляет содержание воспитательного процесса, реализуемого в контексте системно-деятельностного подхода:

- в формировании темы мероприятия воспитательное мероприятие в режиме системно-деятельностного подхода формулируют сами дети;

- в постановке целей и задач, учащиеся сами их формулируют, определяя границы знаний и перспективы незнаний; планирование способов достижений намеченных целей, происходит так же самими обучающимися;

- в осуществлении практической деятельности, обучающиеся осуществляют учебные действия по намеченному плану, при индивидуальной и групповой форме организации деятельности;

- осуществление контроля происходит в применении формы самоконтроля, взаимоконтроля по предложенному талону;

- осуществление коррекции происходит самостоятельно, формулируя затруднения и предлагая пути ее осуществления;

- оценивание происходит по результатам ее выполнения, благодаря само оцениванию, оцениванию результатов, своих и товарищей;

- по итогам проведения мероприятий проводится рефлексия;

- при выборе домашнего задания, дети могут самостоятельно выбирать задания, предложенные педагогов с учетом индивидуальных возможностей;

- ключевым в системно-деятельностном подходе является понятие вовлеченная деятельность обучающихся, которая рассматривается как своего рода система, нацеленная на результат.

Структурными элементами учебной деятельности обучающихся, как системы являются: мотивация / пробное действие / затруднение / реализация проекта / самоконтроль / самооценка.

Принцип понятия «деятельности» заключается в получении знаний не в готовом виде, а добывая их самому, осознавая содержание и формы своей учебной деятельности, при этом понимая и принимая систему ее норм, активно участвуя в их совершенствовании, что по сути способствует активному и успешному формированию общекультурных и деятельностных способностей и обще учебных знаний ребенка.

Принцип «непрерывности» - означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик, с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.

Принцип «целостности» - предполагает формирование учащимися обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук).

Принцип «минимакса» заключается в том, что школа предлагает ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне, определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы, и при этом обеспечить усвоение на уровне социально-безопасного минимума государственного стандарта знаний.

Принцип «психологической комфортности» - предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

Принцип «вариативности» - предполагает формирование учащимся способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

Принцип «творчества» - означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимся собственного опыта творческой деятельности.

В теории и практике учебно-воспитательного процесса школы сегодня применяются разные педагогические технологии. Каждый учитель привносит в педагогический процесс свой индивидуальный опыт, вклад и творчество, формируя качество своей педагогической деятельности через профессиональную вовлеченность, авторскую оригинальность и заинтересованность. Однако многие технологии по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства и могут быть классифицированы следующим образом:

- информационные (компьютерные, мультимедийные, сетевые, дистанционные) технологии;
- проектные и деятельностные технологии (работа в группах и парах);
- креативные технологии;
- игровые технологии (имитационные, операционные, исполнение ролей, «деловой театр»);
- технологии развивающего обучения;
- технологии организационно-исследовательской деятельности;
- технологии проблемного обучения;
- тренинги;
- коучинг (индивидуальное обучение, тренировка);
- сетевые технологии;
- рейтинговая технология;
- когнитивные технологии: проектная деятельность, круглый стол, дискуссии, конференции;
- сотрудничающие: драматизация, ролевые игры, интерактивные беседы;

- контролируемые: олимпиады, языковые портфолио, конкурсы, тестирования;

-мультимедийные: аудио и видео ресурсы; ЦОР; интернет-ресурсы; компьютерные программы;

-здоровье сберегающие технологии: атмосфера психолого-педагогического комфорта и благополучия, смена видов деятельности, физкультурные минутки, динамические паузы, музыкальное сопровождение.

Системно деятельностный подход в учебно-воспитательном процессе в это не совокупность технологий, методов или приемов, это философия образования современной школы, которая дает возможность педагогу творить, искать, становиться в содружестве с обучающимися мастерами своего дела, работать на высокие результаты, формировать у ребят универсальные учебные действия, таким образом готовить их к продолжению образования и к жизни в постоянно изменяющихся условиях.

Современный ребенок может не только что-то делать и знать, он может научиться учиться, хотеть применять полученные знания в школе, и в творчестве, самостоятельно в любой жизненной ситуации. А значит, в настоящее время, актуальным остается и будет, деятельностный метод обучения не только в учебной деятельности, но и во внеурочной, т.к. этот метод предполагает разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого ученика.

NIS.

С темой «Школа – воспитание личности» в Туркестане на семинар-практикум NIS собрал более 400 участников педагогов со всей Республики и информировал о исследовательско-краеведческой экспедиции «Туған елге тағзым». К методологическим разработкам кейс-технологий воспитательной работы администрация Назарбаев Интеллектуальных школ подходит по нескольким направлениям. Среди них есть «Ата-ана жұмысындағы 10 күн» – «10 дней на работе у родителей», «Қоғамға қызмет ету» – «Служение обществу», «Ұлы дала ақындары» – «Поэты Великой степи», «Ұрпақтар сабақтастығы» – «Преемственность поколений», «100 күйдің тарихы» – «100 кюев казахского народа», «Зияткерлік мектеп оқушыларына оқуға ұсынылатын 100 кітап» – «100 книг, рекомендованных для учеников NIS», «Менің өмірімде қолданылатын мақал-мәтелдер» – «Пословицы и поговорки в моей жизни», «Даналық бейсенбі» – «Умный четверг», «Bookcrossing», «Reading time» – «Оқу сағаты», «Кітап әлемді бағындырады» – «Книга покоряет мир» и многие другие. Все они направлены на воспитание глобальной гражданской ответственности и социальной ответственности учеников, любви к родине и уважения к старшему поколению, а также на закрепление интереса к истории, культуре, традициям многонационального народа [25].

Педагоги отрабатывают такие приоритетные в воспитательной работе направления, как создание благополучной и дружелюбной для ребенка среды, сотрудничество с родителями и вовлечение их в школьную жизнь.

Теоретические и практические кейсы по такой актуальной теме в современном образовании, как трансформация роли школьных библиотек, в первую очередь профессионализм педагогов-библиотекарей и расширение электронных ресурсов. Рассматриваются стратегические приоритеты воспитательной и библиотечной работы, подтвержденные практическими кейсами из практики Интеллектуальных школ, коучинговые секции, по творческим компонентам в патриотическом воспитании. Наурызовские встречи Назарбаев Интеллектуальных школ «Искусственный интеллект и мехатроника», на которых представлены актуальные педагогические технологии по научной и проектной работе, а также по робототехнике.

«В связи с востребованностью профессионального развития педагогов и конкретного опыта NIS в воспитательной работе планируется целая серия семинаров-практикумов в разных регионах страны». Сегодня большое число воспитательных проектов NIS, объединенных патриотической, краеведческой, литературной, исторической, музыкальной тематикой, востребованы в общеобразовательных школах республики.

Методологической целью разработки данных материалов является предоставление педагогам возможности познакомиться с международным опытом ее зарождения и смысловых аналоговых моделей для развития и сопровождения когнитивного развивающего потенциала обучающихся в разных регионах и странах, как интерактивную модель. Целью применения педагогами интерактивных методов в своей работе может быть желание создания комфортной познавательной активности каждого ученика, желание педагога вывести ребенка на индивидуальный диалог, мотивацию ребенка к собственному познанию, желание педагога в любой период или момент его обучения сформировать у ребенка интерес к рассуждениям, рождению собственных открытий и снижению страхов на момент выражения своих мыслей.

2 Роль кейс - технологий в воспитательном процессе

«Скажи мне, и я забуду, покажи мне и я запомню,
дай мне действовать самому, и я научусь»
(народная мудрость).

Потребность страны в педагогах, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам выдвигает в разряд весьма актуальных проблему повышения профессиональной компетентности. Особенности социально-образовательной ситуации предъявляют новые требования к педагогическим кадрам. Так, в содержании проекта Профессионального стандарта педагога определены базовые компетентности педагога, среди которых присутствует умение принимать решение в различных педагогических ситуациях:

- как мотивировать академическую активность,
- как вызвать интерес у конкретного ученика,
- как установить дисциплину,
- как обеспечить понимание и т. д.

Важная часть образовательного процесса – это воспитание. Человек усваивает не только знания, но и представления об этических ценностях и социальных нормах. Во многом поэтому мы получаем образование, начиная с раннего детства: это один из факторов, который формирует нашу личность. А еще благодаря системности и четкой структуре сферы образования мы все перенимаем схожие ценности и знания – они становятся базой нашего дальнейшего развития.

У термина образования есть два основных значения:

- процесс систематического обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания, а также результат этого процесса;
- социальный институт, создающий условия для получения новых знаний и навыков, приобщения человека к культуре конкретного общества.

Понятия «обучение» и «воспитание» так или иначе связаны с усвоением новой информации, привитием определенных правил и норм. Они служат неотъемлемыми составляющими нашей жизни, без них мы никогда не стали бы теми, кем мы являемся. Очевидно, что между процессами обучения и воспитания существуют определенные отличия, сформулировать которые порой не под силу даже высокообразованному человеку. Термины «обучение» и «воспитание» на первый взгляд тождественны. Оба они связаны с процессом передачи каких-то знаний и опыта. Но синонимами эти слова назвать нельзя. В педагогике существуют принципиальные различия между двумя этими определениями.

Обучение – целенаправленный процесс познания различных явлений окружающего мира и их закономерностей посредством взаимодействия ученика с учителем. Обучение – это всегда взаимодействие учителя и обучающегося, в процессе которого последний познает какие-то явления окружающего мира,

постигает их взаимодействия и взаимосвязи, получает практические навыки, совершенствует когнитивные и познавательные способности (память, мышление, логику, организованность и т.д.).

При этом тот, кто учит, всегда действует целенаправленно и руководит процессом. Ученик же вполне осознает, что происходит обучение. Он слушает преподавателя и вникает в смысл его слов, выполняет задания, пытается действовать и мыслить самостоятельно, проявляет инициативу. В процессе обучения ученику передаются какие-то новые для него знания и навыки. Важное условия – эта информация является не субъективным мнением обучающего, а проверенными и подтвержденными фактами.

Чаще всего обучение регламентировано стандартами и нормативами. Учитель действует в соответствии с государственными программами. Для учеников создаются учебные программы, пособия, рабочие тетради и т.д. Обучение четко ограничено во времени. Результат обучения виден практически сразу. Его легко оценить, на примере пятибалльной шкалы оценок.

Воспитание процесс целенаправленного воздействия, основной задачей которого служит накопление воспитанником необходимого социального опыта для жизни в обществе, формирования у него определенной системы ценностей. Это воздействие на личность, с целью передачи социально-бытового и культурного опыта, формирования системы нравственных и духовных ценностей, привития норм поведения в обществе и взаимодействия с другими людьми. Воспитатель делится с воспитанником жизненным опытом, вводит его в мир культуры и искусства, помогает найти выход из трудных ситуаций, поддерживает в тяжелую минуту, побуждает к саморазвитию и самовоспитанию, прививает манеры поведения, показывает важность непрерывной работы над собой и т.д. Это воздействие на личность, с целью передачи социально-бытового и культурного опыта, формирования системы нравственных и духовных ценностей, привития норм поведения в обществе и взаимодействия с другими людьми. Это очень ответственное и серьезное дело, требующее мудрости, терпения, энтузиазма.

Одна из отличительных особенностей воспитания – процесс, имеющий сугубо субъективный характер отношений. Это желание и стремления взрослого научить понятному, и практичному знанию, чтобы ребенок, приобретая его в копилку своего сознания, был готов применить его в своей жизни.

Обучение и воспитание направлены на развитие личности. Человек учится чему-то новому, формируется, становится опытнее и увереннее в себе. Обучение и воспитание тесно взаимосвязаны и часто совпадают во времени. Учителю, преподающему конкретную дисциплину, прямо во время урока зачастую приходится прививать ученикам нормы поведения в общественных местах. Родитель, пытающийся показать ребенку важность взаимопомощи в семейных делах, обучает его, например, приготовлению какого-то блюда.

Примером воспитания может служить осознание необходимости помощи близким, понимание важности заботы о слабых, появление привычки вовремя и

к месту говорить простые слова вежливости. В то время, как обучение – это освоение алфавита и таблицы умножения, овладение навыком вышивания, усвоение очередного языка программирования.

Роли учителя и воспитателя часто переплетаются. Одно немислимо без другого. Но между этими понятиями есть и принципиальная разница.

Отличий между процессами обучения и воспитания много:

- **Задачи:** для обучения это усвоение конкретных знаний и овладение навыками, для воспитания – формирование личности, передача социального опыта;
- **Проявление результата:** в случае с обучением результат можно оценить практически сразу, тогда как эффект воспитательных мероприятий становится виден далеко не так быстро;
- **Регламентация:** обучение – стандартизированный процесс, регулируемый стандартами разных уровней, воспитание такой регламентации не имеет;
- **Временные рамки:** обучение ограничено временем урока и длительностью курса, воспитание – непрерывный и постоянный процесс;
- **Характер:** обучение объективно (ученикам передаются подтвержденные и доказанные факты), воспитание – субъективно и во многом определяется условиями внешней среды и личностью воспитателя;
- **Ориентация:** обучение ориентировано на целые группы учеников, тогда как воспитание – дело сугубо индивидуальное и немислимое без адресного подхода к воспитаннику.

Если процесс обучения подразумевает под собой усвоение определенных знаний, навыков и умений, то процесс воспитания направлен на привитие морально-этических принципов и норм поведения. Как правило, они тесно связаны между собой и могут осуществляться одновременно. Приведем примеры в форме небольшой таблицы.

<i>Обучение</i>	<i>Воспитание</i>
Учимся писать буквы	Усваиваем, что нужно помогать маме по хозяйству
Изучаем таблицу умножения	Понимаем, что обижать слабых нехорошо
Осваиваем навыки работы на компьютере	Осознаем, что нужно учиться на собственных ошибках
Обучаемся технике вышивания крестиком	Стараемся всегда говорить «спасибо» и «пожалуйста»

Отличие обучения от воспитания также кроется в степени организованности – в первом случае оно определяется более строгими рамками. Так, зачастую в процессе обучения нужно выполнить какой-либо план, программу и т.д. В воспитании же нет конкретных стандартов, его цели не считаются постоянными в любом обществе, равно как и не устанавливаются окончательно и бесповоротно. Также обучение ограничивается какими-либо временными промежутками (урок, учебный год) и требует задействования специальных электронных, технических и наглядных средств. Процесс воспитания происходит непрерывно, на протяжении всей человеческой жизни, и неотъемлемым демонстрационным материалом в данном случае выступает собственный пример воспитателя.

Еще одной особенностью воспитания, отличающей его от обучения, считается невозможность получения мгновенного эффекта. Если овладеть каким-либо навыком можно с первого раза, то результаты воспитания обнаруживают себя далеко не сразу. Между началом воздействия и проявлениями воспитанности может пройти достаточно продолжительный период – в этом деле на быстрые успехи рассчитывать не приходится.

1. Целью обучения является освоение определенных знаний, навыков и умений, тогда как воспитание направлено на привитие норм поведения и этических принципов.

2. Обучение требует высокой степени организованности и выполнения конкретных программ и планов. В воспитании нет определенных стандартов, а его цели не считаются постоянными в любом обществе.

3. Обучение ограничивается временными промежутками, воспитание же является непрерывным процессом.

4. Воспитание, в отличие от обучения, не может дать мгновенного эффекта. Его результат проявляется по прошествии какого-либо временного промежутка.

В первую очередь, обучение – это часть образовательного процесса наравне с воспитанием. Но если воспитание связано с социальными нормами и ценностями, то обучение подразумевает передачу знаний и развитие навыков. Его эффективность зависит от того, насколько грамотно и интересно преподаватель излагает материал, и от способностей и желания ученика воспринимать новую информацию.

Мы можем учиться чему-то и вне системы образования. Здесь есть важный момент: при самостоятельном обучении содержания предметов мы формируем те знания, на которые нас направляют в школе. В то время как в системе образования часть информации усваивается неосознанно, например, благодаря неформальному общению, наблюдению за действиями наших одноклассников или однокурсников. Иначе говоря, система образования дает среду, общения,

обучения и развития, и только один большой, но важный период взросления и формирования личности.

Основная разница между этими понятиями состоит в том, что просвещение – это более стихийный и продолжительный процесс. Он менее структурирован, в нем нет прописанных стандартов, которым должны соответствовать «просвещаемые». Если в системе образования мы редко можем выбирать предметы, которые хотели бы изучать, то в случае с просвещением выбор, как правило, за нами.

Другая черта просвещения – оно необязательно имеет практическую направленность. Часто мы узнаем что-то просто для общего развития, в качестве дополнения к имеющимся знаниям.

В отличие от образования, у просвещения нет задачи сформировать базовую картину мира. Как правило, оно дополняет уже полученное образование.

Образование включает в себя обучение и воспитание. Это системный процесс, который осуществляется в организациях образования.	Обучение может быть частью образования или самостоятельным процессом. Это передача знаний и развитие навыков.	Воспитание формирует основные качества личности, которые находят свое проявление в поступках.	Просвещение дополняет полученное образование. Это менее системный процесс, но более продолжительный — мы можем узнавать что-то новое на протяжении всей жизни.
--	---	---	--

Потребность страны в педагогах, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам и к себе, выдвигает в разряд весьма актуальных проблему повышения профессиональной компетентности. Особенности социально-образовательной ситуации предъявляют новые требования к педагогическим кадрам. Так, в содержании проекта Профессионального стандарта педагога определены базовые компетентности педагога, среди которых присутствует умение принимать решение в различных педагогических ситуациях:

- как установить дисциплину,
- как мотивировать академическую активность,
- как вызвать интерес у конкретного ученика,
- как обеспечить понимание и т. д.

При этом подчеркивается, разрешение педагогических проблем составляет суть педагогической деятельности. При решении педагогических задач могут применяться как стандартные решения (решающие правила), так и творческие (креативные) или интуитивные [26].

В последнее время интерес педагогов направлен на освоение активных и интерактивных форм и методов обучения, основанных на деятельностных и диалоговых (внутри- и межгрупповых) формах познания. Сейчас уже для теоретиков и практиков образования очевидно, что главными факторами

развития личности являются предметно-практическая деятельность и взаимодействие между людьми.

Обучение бывает эффективным и достигает хороших результатов, если:

- учащиеся открыты для обучения и активно включаются во взаимоотношения и сотрудничество с другими участниками образовательного процесса;

- получают возможность для анализа своей деятельности и реализации собственного потенциала;

- могут практически подготовиться к тому, с чем им предстоит столкнуться в ближайшее время в жизни и профессиональной деятельности;

- могут быть самими собой, не боятся выражать себя, допускать ошибки, при условии, что они не подвергаются за это осуждению и не получают негативной оценки.

Практически все эти требования соблюдаются, если используется интерактивный режим обучения, основанный на диалоге, кооперации и сотрудничестве всех субъектов обучения. Поэтому из всего многообразия подходов и методов активизации познавательной деятельности студентов необходимо обратить особое внимание на интерактивные формы и методы обучения, одним из которых является метод анализа ситуаций (кейс-метод).

Как известно в среднем школьном образовании существует множество методов обучения, разные типы уроков, которые преследуют одну единственную цель – усвоение знаний учащимися. Приветствуется внедрение новшеств, или как сейчас модно говорить инноваций, и их гармоничное вливание в устоявшуюся структуру урока. Среди моделей обучения выделяют: пассивную, активную и интерактивную. Аналогичное разделение моделей обучения можно встретить и у В.В. Гузеева, но по-другому названные: экстраактивный, интраактивный и интерактивный режимы, соответственно.

Особенностями пассивной модели или экстрактивного режима является активность обучающей среды. Это значит, что ученики усваивают материал из слов учителя или из текста учебника, не общаются между собой и не выполняют никаких творческих заданий. Примерами такой модели могут быть традиционные формы уроков, например в виде лекции. Эта модель самая традиционная и довольно-таки часто используется, хотя современными требованиями к структуре урока является использование активных методов, вызывающих активность ребенка.

Активные или интраактивные методы предполагают стимулирование познавательной деятельности и самостоятельности учеников. Эта модель предполагает наличие творческих (часто домашних) заданий и общение в системе ученик-учитель, как обязательных. Недостатком данной модели является то, что ученики выступают как субъекты учения для себя, учащие только себя, и совершенно не взаимодействующие с другими участниками процесса, кроме учителя. Итак, этот метод характерен своей односторонней

направленностью, а именно для технологий самостоятельной деятельности, самообучения, самовоспитания, саморазвития.

Интерактивная модель своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой. Именно использовании этой модели обучения учителем на своих уроках, говорит об его инновационной деятельности. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации, проникновение информационных потоков в сознание, вызывающих его активную деятельность. Понятно, что структура интерактивного урока будет отличаться от структуры обычного урока, это также требует профессионализма и опыта преподавателя. Поэтому в структуру урока включаются только элементы интерактивной модели обучения – интерактивные технологии, то есть конкретные приёмы и методы, позволяющие сделать урок необычным и более насыщенным, и интересным.

Рассмотрим особенности организации интерактивных технологий, их концептуальные позиции и целевые ориентации.

Методологический подход: коммуникативный.

Вид управления учебно-воспитательным процессом: сопровождение.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: взаимообучение.

Преобладающие методы: диалогические.

Организационные формы: развивающие.

Подход к ребенку и характер воспитательных взаимодействий: интерактивный, демократический, сотрудничества.

Целевые ориентации:

- Активизация индивидуальных умственных процессов учащихся.
- Инициирование внутреннего диалога у учащегося.
- Обеспечение понимания информации, являющейся предметом обмена.
- Индивидуализация педагогического взаимодействия.
- Выводы учащегося в процессе участия с позиции субъекта обмена мнениями;
- Достижение двусторонней связи при обмене информацией между учащимися.

Самой общей задачей педагога, наставника, воспитателя в интерактивной технологии является фасилитация обучающегося (поддержка) — направление и помощь процессу обмена информацией:

- выявление многообразия точек зрения;
- обращение к личному опыту участников;
- поддержка активности участников;
- соединение теории и практики;
- взаимообогащение опыта участников;
- облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников;
- поощрение творчества участников.

Концептуальные позиции:

Информация должна усваиваться не в пассивном режиме, а в активном, с использованием проблемных ситуаций, интерактивных циклов.

Интерактивное общение способствует умственному развитию.

При наличии обратной связи отправитель и получатель информации меняются коммуникативными ролями. Изначальный получатель становится отправителем и проходит все этапы процесса обмена информацией для передачи своего отклика начальному отправителю.

Обратная связь может способствовать значительному повышению эффективности обмена информацией (учебной, воспитательной, управленческой).

Двусторонний обмен информацией хотя и протекает медленнее, но более точен и повышает уверенность в правильности ее интерпретации.

Обратная связь увеличивает шансы на эффективный обмен информацией, позволяя обеим сторонам устранять помехи.

Контроль знаний должен предполагать умение применять полученные знания на практике.

Интерактивные технологии основаны на прямом взаимодействии учащихся с учебным окружением. Учебное окружение выступает как реальность, в которой учащийся находит для себя область осваиваемого опыта. Опыт учащегося – это центральный активатор учебного познания.

В традиционном обучении педагог играет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, в интерактивном – роль помощника в работе, активизирующего взаимно направленные потоки информации.

По сравнению с традиционными, в интерактивных моделях обучения меняется и взаимодействие с учителем: его активность уступает место активности учащихся, задача учителя — создать условия для их инициативы. В интерактивной технологии учащиеся выступают полноправными участниками, их опыт важен не менее, чем опыт учителя, который не столько дает готовые знания, сколько побуждает учащихся к самостоятельному поиску.

Педагог (выступает) выступает в интерактивных технологиях в нескольких основных ролях. В каждой из них он организует взаимодействие участников с той или иной областью информационной среды. В роли информатора-эксперта учитель излагает текстовый материал, демонстрирует видеоряд, отвечает на вопросы участников, отслеживает результаты процесса и т.д. В роли организатора-фасилитатора он налаживает взаимодействие учащихся с социальным и физическим окружением (разбивает на подгруппы, побуждает их самостоятельно собирать данные, координирует выполнение заданий, подготовку мини-презентаций и т.д.). В роли консультанта учитель обращается к профессиональному опыту учеников, помогает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т.д.

К недостаткам роли фасилитатора относятся большие затраты труда учителя при подготовке, сложность точного планирования результатов.

Источником помех при интерактивном режиме может быть различие в восприятии, из-за которого может изменяться смысл в процессах кодирования и декодирования информации.

Познакомимся с некоторыми интерактивными технологиями и методами, через которые можно внедрить интерактивную модель обучения в рамках урока:

- работа в малых группах – в парах, ротационных тройках, «два, четыре, вместе»;
- метод карусели;
- лекции с проблемным изложением;
- эвристическая беседа;
- уроки семинары (в форме дискуссий, дебатов);
- конференции;
- деловые игры;
- использование средств мультимедиа (компьютерные классы);
- полноценного сотрудничества;
- технология моделирования, или метод проектов (скорее как внеурочная деятельность);

В законодательстве закреплён, как один из основополагающих, принцип творческого формирования личности. Это своеобразное признание творческой природы личности каждого ребенка. Наличие в нем индивидуальной внутренней активности подводит к главной цели образовательного процесса. Главная цель – целостное развитие личности обучающегося. Средством же развития личности, раскрывающим ее потенциальные внутренние способности является самостоятельная познавательная и мыслительная деятельность. Следовательно, задача педагога – обеспечить на уроке и занятиях такую деятельность, чему способствуют современные интерактивные технологии. В этом случае ребёнок сам открывает путь к познанию. Усвоение знаний – результат его деятельности.

Кейс-метод – это инновационный метод обучения, который учитывает все особенности предмета и формирует необходимые знания, умения и навыки.

Поэтому мы хотим особое внимание уделить использованию данного метода в процессе обучения и оценки компетенций студентов. На наш взгляд, следует изменить подходы к профессиональному обучению, использовать развивающие технологии, стимулирующие активную познавательную деятельность студентов, их творческое мышление.

Творческая деятельность педагога предполагает гибкость мышления, способность к прогнозированию, генерированию идей, рефлексии, стремление к совершенствованию.

Опыт решения педагогических задач-ситуаций поможет обогатить студента навыками профессиональной деятельности еще на этапе вузовской подготовки, сформировать устойчивую педагогическую позицию как основу профессионализма.

Личный опыт организации аудиторной и самостоятельной работы студентов помог написать пособие, нужное и важное, как для преподавателей,

так и для студентов, которое будет способствовать их успешному продвижению в теории и практике образования, ориентирует в поисках ответа на вопрос: «Как профессионально грамотно поступить педагогу в той или иной ситуации?».

Сравнительно недавно началось активное использование кейс-технологии в образовании и сейчас этот подход стал одной из эффективных технологий обучения. В чем преимущества кейс-метода по сравнению с традиционными методами обучения? Назовем три самых главных:

- **Практическая направленность.** Кейс-метод позволяет применить теоретические знания к решению практических задач. Такой подход компенсирует исключительно академическое образование и дает более широкое представление о практических знаниях и процессах;

- **Интерактивный формат.** Кейс-метод обеспечивает более эффективное усвоение материала за счет высокой эмоциональной вовлеченности и активного участия обучаемых. Участники погружаются в ситуацию с головой: у кейса есть главный герой, на место которого ставит себя участник или команда и решает проблему от его лица. Акцент при обучении делается не на овладение готовым знанием, а на его выработку.

- **Конкретные навыки.** Кейс-метод позволяет совершенствовать «мягкие навыки» (soft skills), которые оказываются крайне необходимыми в реальном учебном и познавательном процессе.

Совместный разбор жизненных ситуаций — универсальный способ обучения, поэтому аналоги решения кейсов можно найти еще в античности. Спартанские юноши разбирали со своими наставниками ситуации, возникающие на поле боя, а обсуждение «случаев» со своими учениками было излюбленным методом Сократа.

Название кейс-метода произошло от латинского *casus* — запутанный необычный случай; а также от английского *case* — портфель, чемоданчик. Происхождение терминов отражает суть технологии. Студенты высших и средних учебных заведений получают от преподавателя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути её решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена.

Кейс-метод — это инновационный метод обучения в вузе, который учитывает все особенности предмета и формирует необходимые знания, умения и навыки. Данный метод направлен на решение определенной проблемы, однако данная проблема не дается в готовом виде, а формулируется преподавателем, исходя из условий реальной учебной ситуации.

Суть его в том, что студентам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений Предлагаемые студентами решения

могут быть оценены по степени эффективности, по степени риска, по обоснованности решения, по затратам ресурсов, но при этом самые разные решения будут правильными, соответствующими заданию. Таким образом, учебный материал подается студентам в виде ситуаций (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов.

В зависимости от целей обучения кейсы могут отличаться по содержанию и организации представленного в них материала: кейсы, обучающие анализу и оценке; кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений; кейсы, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

Классификация кейсов по степени воздействия их основных источников. Здесь можно выделить: практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение; научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

Основная задача практического кейса заключается в том, чтобы детально и подробно отразить жизненную ситуацию. По сути дела, кейс создает практическую, что называется «действующую» модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными. Главный его смысл сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности.

Хотя каждый кейс несет обучающую функцию, степень выраженности всех оттенков этой функции в различных кейсах различна. Поэтому кейс с доминированием обучающей функции отражает жизнь не один к одному. Во-первых, он отражает типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни, и с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности. Во-вторых, в обучающем кейсе на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нем жизни. Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, практические, а такие, какими они могут быть в жизни. Они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей. Такой кейс позволяет видеть в ситуациях типичное и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии.

Подобное же свойственно и для исследовательского кейса. Его основной смысл заключается в том, что он выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Обучающая функция его сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится этот кейс по принципам создания исследовательской

модели. Поэтому применять его лучше всего не как метод общеобразовательного обучения, а как метод повышения квалификации, т.е. как метод переподготовки профессионалов. Доминирование исследовательской функции в нём позволяет довольно эффективно использовать его в научно-исследовательской деятельности.

В зависимости от объема кейса, величина которого прямо зависит от его назначения, выделяют: мини-кейс, занимающий по объему от одной до нескольких страниц (рассчитан на то, что займет часть двухчасового занятия); кейс средних размеров, занимающий обычно двухчасовое занятие; объемный кейс, составляющий до нескольких десятков страниц (может использоваться в течение нескольких занятий).

Традиционно кейс эффективен на практических занятиях, посвященных закреплению изучаемой темы. Однако опыт показывает, что работа с кейсом бывает продуктивна и при введении нового материала для постановки проблемы, теоретические аспекты которой потом будут рассматриваться на лекциях. Эта технология может использоваться и самостоятельно, и как часть традиционных методов обучения или деловых игр и тренингов. Метод кейс-стади основан на следующих положениях:

1. метод предназначен для обучения дисциплинам, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос. При этом задачи преподавателя - активизировать обучаемых на поиск различных истин и подходов и помочь им сориентироваться в проблемном поле.

2. акцент в обучении переносится с овладения готовым знанием на его выработку, на сотворчество обучаемого и преподавателя. Отсюда принципиальное отличие данного метода от традиционных методик - демократия в процессе получения знания, т.е. равноправие всех со всеми и с преподавателем в процессе обсуждения проблемы.

3. результатами применения кейс-стади помимо знаний являются навыки профессиональной деятельности, а также развитие системы ценностей, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного мироощущения и миропреобразования.

4. здесь преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с сухостью, неэмоциональностью изложения материала.[24]

Основные цели метода кейс-стади:

1. развитие навыков анализа и критического мышления
2. соединение теории и практики
3. демонстрация различных позиций и точек зрения
4. представление примеров принимаемых решений и их последствий
5. формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности

Кроме того, при решении задач формируются различные компетентности:

- отрабатываются коммуникативные навыки – точно выражать свои мысли; уметь слушать других, аргументировано высказывать точку зрения, подбирать контраргументацию и пр.;

- развиваются презентационные умения и навыки по представлению информации;

- вырабатывается уверенность в себе и в своих силах; - формируются устойчивые навыки рационального поведения в условиях неполной информации при решении комплексных проблем;

- приобретаются экспертные умения и навыки, необходимые для оценки деятельности персонала;

- осуществляются самооценка и на ее основе самокоррекция индивидуального стиля общения и поведения;

- осваиваются партнерские отношения и приобретаются навыки сотрудничества и т.д.

К технологиям, активизирующим учебный процесс, построенным на анализе ситуаций, относятся и другие методы: метод ситуационного анализа, включающий анализ конкретных ситуаций (ситуационные задачи, ситуационные упражнения); метод кейсов, метод(ы) «инцидента» др.

Задача-ситуация как содержательное ядро педагогического кейса.

Задачный подход в педагогической деятельности стали использовать сравнительно недавно. Занимаясь исследованием проблемы задачного подхода педагога Л.Ф.Спирин, М.Л.Фрумкин, М.А.Степинский, П.В.Конаныхин, Г.Л.Павличенкова и др, выявили условия успешного применения педагогических задач в вузовском преподавании. Во-первых, решение задач должно являться неотъемлемым компонентом педагогической системы, учитываться во всех видах учебных занятий, как теоретических, так и практических. Во-вторых, успешное применение педагогических задач возможно при наличии учебно информационного обеспечения данного процесса через учебно-методические комплексы: соответствующие пособия, эвристические обучающие программы, методические рекомендации, технологии.

«Задачный» подход интенсивно развивает интеллектуальную сферу сознания, и прежде всего, логическое мышление. Развивается ориентировочная сторона учебной деятельности, когда студент активно занимается поиском правильного решения, самостоятельно добывает новые знания. Кроме того, возрастает роль аналитико-поисковой деятельности по определению последствий учебных действий, сокращается набор «проб» и «ошибок», появляется стремление найти все возможные для данной задачи решения, возрастает вариативность действий. При этом существенно развиваются волевая и мотивационная сферы учебной деятельности и в некоторой степени эмоционально-чувственная.

Для достижения вышеперечисленных целей, целесообразным и эффективным считается объединение различных видов задач-ситуаций в педагогические кейсы.

В обучающей практике используются разнообразные виды ситуаций.

Стандартная ситуация - в определенной мере типична, часто повторяется при одних и тех же обстоятельствах; имеет одни и те же источники, причины; может носить как отрицательный, так и положительный характер.

Критическая ситуация - нетипична, как правило, неожиданна, т.е. застигает врасплох, разрушает первоначальные расчеты, планы; грозит нарушить установленные нормы, режимы, системы правил, ценностей; может наносить материальный и моральный ущерб, быть вредной для здоровья, экологии; требует немедленного и радикального вмешательства, пересмотра критериев, положений, нормативов.

Экстремальная ситуация (или чрезвычайное происшествие) - уникальна, не имеет в прошлом аналогов; приводит к негативным, а порой и разрушительным изменениям каких-либо объектов, процессов, взглядов, отношений; влечет за собой материальные, физические и нравственные потери; требует привлечения незапланированных и непредусмотренных материальных и человеческих ресурсов; побуждает к радикальным действиям, нетрадиционным решениям, обращению за помощью, например: землетрясение, пожар, наводнение, буря, извержение вулкана, сход лавины.

По характеру освещения, подачи материала могут быть использованы ситуации-иллюстрации, ситуации-оценки и ситуации-упражнения. Ситуация-иллюстрация – это пример из практики (как позитивный, так и негативный) и способ решения ситуации. Ситуация-оценка представляет собой описание ситуации и возможное решение в готовом виде: требуется только оценить, насколько оно правомерно и эффективно. Ситуация-упражнение состоит в том, что конкретный эпизод управленческой или социально-психологической деятельности препарирован таким образом, чтобы его решение требовало каких-либо стандартных действий, например: расчета нормативов, заполнения таблиц, использования юридических документов и т. д.

Ситуационные задачи близки к проблемным задачам и направлены на выявление и осознание способа деятельности. При решении задачи-ситуации педагог и студенты преследуют разные цели: для студента – найти решение, соответствующее данной ситуации; для педагога – освоение студентами способа деятельности и осознание его сущности.

Задачи-ситуации могут быть использованы и в учебной, и во внеучебной деятельности, так как применительно к целям общего образования ситуационные задачи могут выступать как метод реализации любой из этих целей, как справедливо отмечает О. Е. Лебедев [27].

Решение многих ситуационных задач связано с анализом конкретных ситуаций, отражающих происходящие в обществе изменения. Эти ситуации могут быть новыми не только для студентов, но и для педагога, что изменяет

характер отношений между педагогом и студентом. В обычной учебной практике педагог «знает», а студенты «не знают». При решении задачи ситуации педагог и студент выступают как равноправные партнеры, которые вместе учатся решать проблемы. Таким образом, возможности ситуационных задач состоят в способствовании изменению отношений педагог – студент в направлении их равноправного взаимодействия, когда педагог выступает не как источник верного ответа, а как помогающий взрослый.

Процесс решения ситуационной задачи всегда предполагает «выход» студента за рамки учебного процесса, в пространство социальной практики. То есть создаются условия включения студентов в активную общественную деятельность.

Включение обучающихся в активную деятельность позволяет развить практические компетентности – базовые умения, навыки и готовность к действию.

Методика использования кейсов в процессе изучения педагогических дисциплин.

Работа с кейсом имеет свою специфику и предполагает разнообразие технологических подходов. Конкретный способ создания проблемной ситуации и организация самостоятельной работы зависит от ряда факторов: степени сложности учебного материала, располагаемого времени, особенности конкретного контингента студентов и др.

Можно использовать следующие варианты проведения занятий.

1. Ситуация готовится заранее самим преподавателем, затем зачитывается та ее часть, которая является инцидентом, а потом после завершения процесса задавания вопросов слушателями, каждая подгруппа принимает свое решение, и уже затем в открытой дискуссии обсуждаются его правильные и неправильные аспекты.

2. Преподаватель рассказывает обучаемым о технологии анализа ситуаций методом «инцидента», затем дается время 15 - 20 мин, и каждая команда отработывает свой вариант ситуации (взятый из книги, практической деятельности предприятий и т.п.). Когда ситуации у всех команд будут разработаны, тогда начинается процедура сбора информации: «инцидент» («случилось...»); вопросы и ответы; принятие решения; презентация решения и его анализ авторами ситуации. Затем другая команда действует в той же последовательности.

Выделяют следующие возможные формы организации занятия:

1) каждый запрос на дополнительную информацию обсуждается слушателями, и решается вопрос о ее необходимости для принятия обоснованного решения;

2) каждой подгруппе слушателей выдается вся информация, которую они запросили, а затем на общей дискуссии при обсуждении принятых решений выясняется, какая из полученной информации оказалась использованной при выработке решения;

3) производится как качественное (значимость информации для принятия решения), так и количественное взвешивание (в очках, баллах) «стоимости» запрошенной информации по сравнению с ценностью принятого решения в тех же единицах. При этом «стоимость» информации заранее оговаривается, а оценку решений слушатели производят коллективно. Таким образом обучаемые приучаются собирать информацию рационально и направленно.

Процедура работы с ситуацией состоит в том, что студент, ознакомившись с описанием проблемы (случая), самостоятельно анализирует ситуацию, диагностирует проблему и представляет свои идеи и решения в процессе дискуссии с другими студентами. Если знакомство с задачей происходит прямо на занятии, то обычно для индивидуального анализа требуется от 10 до 30 минут в зависимости от объема материала. В ходе анализа 13 ситуации студенты учатся действовать «в команде», проводить многоаспектный анализ и принимать решения. Как правило, на рассмотрение ситуаций требуется от 30 минут до 2 часов учебного времени. Продолжительность занятий зависит от сложности ситуации и глубины знания студентов.

Выделяют следующие этапы работы с кейсом.

1. Подготовка кейса преподавателем. Работа по созданию кейса и вопросов для его анализа носит творческий характер. Она осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя.

2. Индивидуальная самостоятельная работа студентов с кейсом. В целом, работа студента с кейсом распадается на две фазы. Первая фаза представляет собой внеаудиторную работу, цель которой состоит в подготовке ко второй фазе - аудиторному анализу кейса.

3. Анализ практической ситуации в подгруппе (микрогруппе). Рассмотрение ситуаций может проводиться с разделением участников занятия на малые группы (по 4 - 8 человек). В случае малого количества обучаемых можно разбить присутствующих на пары. Количество людей варьируется в зависимости от масштабов и сложности ситуации, от ее новизны. Работа в микрогруппах занимает центральное место в кейс-методе, так как это самый эффективный метод изучения и обмена опытом.

4. Предварительное обсуждение ситуации в аудитории. Этот этап нужен для того, чтобы преподаватель убедился в хорошем усвоении материала обучаемыми и в правильном понимании всеми присутствующими проблем, поставленных в ситуации, так как студенты самостоятельно по кейсу изучают новый материал, необходимый для выполнения практического задания. Методы проверки могут быть традиционными (устный фронтальный опрос, взаимопроверка, ответ по карточкам и т.д.) и нетрадиционными (тестирование, рейтинг и т.д.).

5. Межгрупповая дискуссия. Этот этап проводится на основе сообщений подгрупп. Представители, делегированные каждой из подгрупп для презентации итогового материала, выступают со своим анализом и предполагаемыми

решениями, а участники из других подгрупп выступают в роли оппонентов. Преподаватель контролирует ситуацию и выполняет роль координатора и руководителя дискуссии, а при необходимости - оппонента и критика, активизируя и направляя дискуссию. Наиболее целесообразно организовать дискуссию между участниками анализа, поэтому можно «переадресовать» вопросы к другим обучаемым.

6. Подведение итогов. Оно осуществляется сначала желающими высказаться из аудитории, а затем самим преподавателем, ведущим занятие.

Преподаватель дает оценку выводам подгрупп и отдельных участников, а также всему ходу дискуссии.

Преподавателю лучше использовать многокомпонентный метод формирования оценки. Ее составными будут оценки за:

- уровень активности на занятии (выступление, владение категориальным аппаратом, предложение плана действий, участие в обработке количественных данных и др.);

- подготовленные письменные работы (формулировка и анализ большинства проблем, имеющихся в кейсе, собственные выводы, составленные документы оформлены надлежащим образом и др.).

Одновременно с оценкой формулируются и обосновываются варианты действий, которые не были предложены, допущенные ошибки, если такие были, и выделяются особенно продуктивные решения.

Специфической чертой многих ситуационных заданий является множественность допустимых решений. Это относится ко всем заданиям на выбор (оценки, программы, способа действий и т.д.). С этой точки зрения, предлагаемые студентами решения нельзя разделить на «правильные» и «неправильные». Они могут быть разделены по степени риска, по обоснованности решения, по затратам ресурсов, но при этом самые разные решения будут правильными, то есть соответствующими заданию. Подходить к оценке результатов решения ситуационных задач целесообразно исходя из этой позиции. Задачи-ситуации могут выполняться индивидуально и в группе. Но в любом случае целесообразно обучающимся заполнять отдельную карточку для оценки выполнения заданий.

Существует несколько видов педагогических задач-ситуаций, отличающиеся по особенностям конструирования и использования.

Задачи-ситуации по ключевому слову (Вульффов Б.З.)

Задачи-ситуации по ключевому слову раскрывают различные понятия, связанные, прежде всего с воспитанием. Источники и поводы для них могут быть самые разнообразные – от конкретных случаев и литературных героев до пословиц, цитат из классиков или рекламных плакатов. Их содержание не претендует на энциклопедически полное раскрытие затрагиваемых понятий, но в педагогическом аспекте дает минимум информации, необходимой как материал для работы души и разума читателя. Поэтому упражнения и работа с такими задачами укрепляет привычку к анализу реальных ситуаций.

В этих задачах невозможен, да и не нужен «единственно правильный ответ»: варианты зависят от знаний, опыта, характера, обстоятельств жизни того или иного человека. Они ориентированы на рефлекссию педагогической действительности, на выбор вариантов ответов, то есть на обсуждение и принятие читателем обоснованного самостоятельного решения предлагаемой проблемной ситуации. Результатом рефлексии должно стать личное представление о явлениях воспитания, обучения, которое синтезирует в себе и научный багаж, и житейскую трактовку.

В процессе работы над разрешением задач-ситуаций, дело вовсе не в ответах на вопросы, а в том, чтобы показать, как ситуация рождает вопросы, и подсказать путь к ответу, ведущий через размышления, сомнения, столкновение мнений, внутренний спор с собой и другими, поиск разумного или эмоционального, а то и интуитивного выбора решения, оценка его и полученных (предполагаемых) результатов. К тому же, в таком случае возрастает и потребность в научном знании.

Структура задачи-ситуации:

1. Название задачи-ситуации, отражающее главную проблему.
2. Информация по данной проблеме, представленная в различном виде: цитаты, выдержки из художественных, научных, публицистических произведений, придуманные диалоги.
3. Перечень вопросов для размышления, обсуждения, дискуссии и принятия педагогического решения.

Содержание задач-ситуаций по ключевому слову позволяет педагогической теории и практике не только органически сочетаться в сознании студентов, но и, что самое главное, пропустить это сочетание через личный опыт и личностное отношение будущих педагогов, которые именно поэтому более успешно учатся воспитанию, учатся профессионально. Задачи ситуации по ключевому слову - активная ориентация, рекомендация, подсказка возможных путей педагогического самоанализа, постановки перед собой все новых и новых вопросов.

Современные тенденции образования предусматривают основные методические инновации с применением интерактивных методов обучения.

Принцип активности ребенка в обучении является одним из основных в процессе положений Государственного общеобязательного стандарта в образовании. Под этим подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребности в усвоении знаний и умений, результативности и соответствии социальным нормам. Такого рода активность сама по себе возникает нечасто, она является следствием целенаправленного взаимодействия и организации педагогической среды, т.е. применения педагогической технологии (системы работы учителя).

В педагогике различают несколько моделей обучения:

- пассивная – обучаемый выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит);

- активная – обучаемый выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);

- интерактивная – процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех обучаемых. Ученик и учитель являются равноправными субъектами обучения.

Термин «интерактивное обучение» является сравнительно новым в педагогике. Он появился в педагогическом лексиконе в 1990-ых годах, когда пространство педагогики стало интенсивно осваиваться смежными науками. Относительно появления данного термина существуют различные версии. В научной литературе достаточно часто встречается упоминание о том, что идея интерактивного обучения возникла в середине 1990-ых годов с началом развития сети Интернет. В связи с этим ряд авторов связывают интерактивное обучение с информационными технологиями, дистанционным образованием, с использованием ресурсов Интернета, а также электронных учебников и справочников, работой в режиме он-лайн и т.д. Одновременно существует точка зрения, не связывающая интерактивное обучение конкретными сроками появления, и, как следствие, более широкое толкование термина, которое рассматривает его как способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с кем-либо (например, человеком) или чем-либо (например, компьютером).

Интерактивность обучения реализуется на двух уровнях: на уровне взаимодействия учителя и учеников и учеников между собой, и на уровне взаимодействия учащихся с используемыми ими средствами обучения, в основном электронными. Поэтому можно утверждать, что обучение стало действительно «интерактивным» именно после создания глобальной всемирной сети Интернет (1991 год) и появления первого веб-браузера (1994 год). С этого момента начинается использование термина «интерактивное обучение».

Однако следует отметить, что самостоятельной теории интерактивного обучения как таковой не существует, так как развитие интерактивного обучения происходило спонтанно, и теоретические исследования, призванные осмысливать его особенности и обеспечивать развитие, отстали от деятельности практиков. Разработки элементов интерактивного обучения находим еще в работах В. Сухомлинского, учителей-новаторов 70-80-х годов (Ш. Амонашвили, В. Шаталова, Е. Ильина, С. Лысенковой и др.).

Само слово «интерактивный» происходит от английского (inter – «между», «взаимный»; act — «действие»). Дословный перевод обозначает интерактивные методы - позволяющие учиться взаимодействовать между собой; а интерактивное обучение - обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая педагога.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того,

что они знают и думают. Совместная деятельность обучающихся, воспитанников в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет обучающимся, воспитанникам не только получать новые знания, но и развивать свои коммуникативные умения: умение выслушивать мнение другого, участвовать в дискуссии, выработать совместное решение. Значительны и воспитательные возможности интерактивных форм работы. Они способствуют установлению эмоциональных контактов между учащимися, приучают работать в команде, снимают нервную нагрузку школьников, помогая испытать чувство защищенности, взаимопонимания и собственной успешности. Интерактивное обучение требует использования специальных форм организации познавательной деятельности и ставит вполне конкретные и прогнозируемые цели, например, создание комфортных условий обучения и включенность обучающихся в учебное взаимодействие, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Интерактивное обучение – это одна из разновидностей активного метода обучения. Взаимодействие при интерактивном обучении осуществляется не только между педагогом и учеником, в данном случае все обучаемые контактируют и работают сообща (или в группах). Интерактивные методы обучения – это всегда взаимодействие, сотрудничество, поиск, диалог, игра между людьми или человеком и информационной средой. Используя активные и интерактивные методы обучения на уроках, педагог повышает объем усвоенного учениками материала до 90 процентов.

Интерактивное обучение позволяет решить сразу несколько задач: развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между участниками процесса, обеспечивает реализацию воспитательных задач, поскольку заставляет работать в команде, прислушиваться к мнению каждого. Организация интерактивных методов обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей ситуации. Интерактивные методы на уроках ориентированы на:

- 1) развитие мышления школьников, определенной самостоятельности мысли: побуждают учеников к высказыванию своих соображений, стимулируют выработку творческого отношения к любым выводам, правилам. Некоторые из них – «работа в парах», «работа в группах», «карусель» и др. Направленные на самостоятельное осмысление материала, помогают задуматься, исследовать факты, проанализировать алгоритм решений, понимать их суть, проверить и себя и своего товарища, найти ошибку;

- 2) развитие сопротивления внушению мыслей, образцов поведения, требований других: побуждают учеников к отстаиванию своего мнения, создают ситуацию дискуссии, столкновение мнений. Применение методов «анализ

ситуации», «решение проблем», учит детей противостоять давлению большинства, отстаивать свое мнение. Из-за столкновения взглядов учащиеся постигают суть, причины действий, поступков;

3) выработка критического отношения к себе, умение видеть свои ошибки и адекватно относиться к ним способствуют развитию таких умений, как видеть положительное и отрицательное не только в действиях товарищей, но и в собственных; сравнивать себя с другими и тщательно себя оценивать;

4) развитие стремления к нахождению лучших вариантов решения учебных задач предусматривают методы, которые ставят детей в реальную ситуацию поиска. В процессе использования интерактивных методов «мозговой штурм», «круг идей», «незаконченные предложения» принимаются все мнения детей, как реальные, так и вымышленные;

5) интерактивные методы направлены и на развитие умения находить совместные решения с одноклассниками, на повышение интереса школьников к изученному материалу.

Использование интерактивных методов обучения начиналось с обычных наглядных пособий, плакатов, карт, моделей и т.д. Сегодня современные технологии интерактивного обучения включают применение оборудования:

- интерактивные доски;
- планшеты;
- компьютерные тренажеры;
- виртуальные модели;
- плазменные панели;
- проекторы;
- ноутбуки и т.д.

Интерактивность в обучении помогает решить следующие задачи:

- уход от презентационной подачи материала к интерактивному взаимодействию с включением моторики;
- экономия времени за счет отсутствия необходимости рисовать на доске схемы, формулы и диаграммы;
- повышение эффективности подачи изучаемого материала, т.к. интерактивные средства обучения задействуют различные сенсорные системы учащегося;
- легкость организации групповой работы или игр, полное вовлечение аудитории;
- установление более глубокого контакта между учениками и преподавателем, улучшение климата внутри коллектива.

Интерактивные методы обучения – игры, дискуссии, инсценировки, тренинги, тренировки и т.д. – требуют от педагога применения особых приемов. Этим приемам существует множество, и на различных стадиях занятия зачастую используются разные методики:

- для включения в процесс используют «мозговой штурм», обсуждения, обыгрывания ситуации;
- во время основной части занятия используют кластеры, метод активного чтения, дискуссии, продвинутые лекции, деловые игры;
- для получения обратной связи необходимы такие приемы как «незаконченное предложение», эссе, сказка, мини-сочинение.

Задача образовательного учреждения для успешного обучения – предоставить условия для достижения индивидом максимального успеха. Психолого-педагогические условия для реализации интерактивного обучения включают:

- готовность обучаемых к данному виду обучения, наличие у них необходимых знаний и навыков;
- благоприятный психологический климат на занятиях, стремление помогать друг другу;
- поощрение инициативы;
- индивидуальный подход к каждому ученику;
- наличие всех необходимых средств обучения.

Интерактивные технологии обучения делятся на индивидуальные и групповые. К индивидуальным относят тренировки и выполнения практических заданий. Групповые интерактивные методы делятся на 3 подгруппы:

- дискуссионные – обсуждения, дебаты, «мозговой штурм», «кейсы», анализ ситуаций, разработка проекта;
- игровые – деловые, сюжетно-ролевые, дидактические и другие игры, интервью, проигрывания ситуаций, инсценировка;
- тренинг-методы – психотехнические игры, все виды тренингов.

Подбирая интерактивные формы обучения для проведения занятий, педагогу необходимо учесть соответствие метода:

- теме, целям и задачам обучения;
- особенностям группы, возрастным и интеллектуальным возможностям слушателей;
- временным рамкам занятия;
- опыту преподавателя;

- логике учебного процесса.

В школе интерактивное обучение позволяет использовать практически весь спектр методик. Интерактивные методы обучения в начальной школе – это:

- сюжетно-ролевые и имитационные игры;
- инсценировки;
- игра в ассоциации и т.д.

Например, для учеников начальных классов хорошо подходит игра, смысл которой в том, чтобы научить чему-либо соседа по парте. Обучая одноклассника, ребенок учится использовать наглядные пособия и объяснять, а также сам гораздо глубже усваивает материал.

В средней и старшей школе к интерактивным методам обучения относятся технологии, направленные на развитие мышления и интеллекта (проектная деятельность, «мозговой штурм», дебаты), взаимодействие с социумом (инсценировки, проигрывания ситуаций). К примеру, со старшеклассниками уже вполне можно сыграть в ролевую игру «Аквариум», суть которой в том, что часть группы разыгрывает сложную ситуацию, а остальные – анализируют ее со стороны. Цель игры – совместно рассмотреть ситуацию со всех точек зрения, разработать алгоритмы ее решения и выбрать лучший.

Интерактивные технологии можно применять на уроках различных типов, а также на различных этапах уроках. Привлечение обучающихся к самостоятельному приобретению знаний, овладению умениями и навыками, творческому применению их на практике должно сочетаться с постановкой перед ними целей и задач каждого урока, показа практической значимости изучаемого материала.

Применение интерактивных технологий обучения на уроках влияет не только на успешное усвоение материала, что также выражается в увеличении хороших оценок, но и на отношение обучающихся к предмету. Наблюдение за работой учеников на уроках показало, что в процессе использования интерактивного обучения изменяется психологический климат на уроке. Урок перестает быть актом передачи информации от учителя к ученику, формируются новые отношения, в которых учитель и ученик выступают в роли партнеров при достижении одной цели, каждый из которых вносит индивидуальный вклад. Обучающиеся при этом испытывают ощущение успешности.

Современные интерактивные технологии, дают возможность сократить время на изучение материала за счет наглядности и быстроты выполнения работы, проверить знания в интерактивном режиме, что повышает эффективность обучения, помогает реализовать весь потенциал личности – познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный и эстетический, способствует развитию информационной культуры обучающихся, воспитанников.

Включение интерактивных технологий делает процесс обучения результативнее. Главный результат – это горящие глаза обучающихся, воспитанников, их готовность к творчеству, потребность в получении новых знаний и ощущение самостоятельности. Интерактивные технологии позволяют делать уроки, не похожими друг на друга. Это чувство постоянной новизны способствует интересу к учению. Процент успеваемости и качества знаний растет вместе с интересом обучающихся, воспитанников к предмету.

Ситуационные задачи.

Компетентностно ориентированные задачи ситуации на основе таксономии Б. Блума. Как уже было отмечено, ситуационные задачи ориентированы на формирование наиболее универсальных способов работы с информацией. Большинство исследователей выделяют следующий набор универсалий: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, узнавание, выбор (отбор), составление, комбинирование (сочетание), перестановка (замещение), преобразование (трансформация), унификация, структурирование, построение и варианты по аналогии Б.Блум выстроил таксономию целей (ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка), на основе которой

Л.С. Илюшиным был разработан конструктор задач позволяющий создавать задания разного уровня сложности. Данный конструктор представляет собой набор ключевых фраз, своеобразных клише заданий, предлагаемых ученику. Чрезвычайно важным является формулирование заданий из каждого столбца. Количество заданий на ту или иную операцию зависит от типа информации, с которой будут работать учащиеся. Так, если поступает значительный объем новой информации, то, очевидно, больше будет заданий на ознакомление и понимание, не исключая при этом заданий на остальные операции.

Структура задачи-ситуации:

1. Название задания;
2. Личностно-значимый познавательный вопрос;
3. Информация по данному вопросу, представленная в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистические данные и т.д.);
4. Задания на работу с данной информацией;

Ситуация. «Трудная ...школа»

Размышляет школьный психолог: «Вот часто говорят, что у трудных детей трудные семьи. Им самим неблагоприятно; трудно и с ними. А почему мы совсем не обеспокоены другим явлением, распространенным, быть может, не меньше: трудная...школа. Для ребенка. Есть естественные трудности в учении, в привыкании к режиму, к требованиям, к педагогам. Но у приемного ребенка этих трудностей еще больше. Эти дети испытывают часто психологический дискомфорт от открытости их судеб для окружающих (например, возникают естественные вопросы от сверстников о разнице в фамилиях родителей и

ребенка), от того, что их не понимают товарищи и учителя («учительница меня не любит», «она ко мне придирается», и т.д.)

Задания:

1. Составьте список школьных трудностей, с которыми сталкиваются многие дети; а также трудностей, характерных только для приемных детей. 2. Объясните причины того, что приемные дети часто испытывают большие трудности в школе.

3. Какие действия Вы, как родитель, предпримите, если из школы систематически будут поступать жалобы на плохое поведение и слабую успеваемость Вашего ребенка.

4. Постройте классификацию школьных затруднений приемного ребенка, выделив среди них те, преодоление которых зависит в большей степени от самого ребенка, от помощи родителей, от участия педагогов.

5. Разработайте памятку для педагогов «Если к Вам в класс пришел приемный ребенок». Выступайте не в роли критикующей стороны, а в роли советчика, который проникся трудностями пребывания в школе своего ребенка и хочет обрести в педагоге своего союзника.

6. Согласны ли Вы с тем, что приемных детей сложно и следует отнести к категории «особые дети»? Ответ обоснуйте.

Таблица 3 - Конструктор задач

Ознакомле ние	Понимание	Применени е	Анализ	Синтез	Оценка
1. Назовите основные части...	8. Объясните причины того, что...	15. Изобразите информацию о...графически	22. Раскройте особенности ...	29. Предложите новый (иной) вариант...	36. Ранжируйте ...и обоснуйте....
2. Сгруппируйте вместе все...	9. Обрисуйте в общих чертах шаги, необходимые для того, чтобы...	16. Предложите способ, позволяющий...	23. Проанализируйте структуру...с точки зрения...	30. Разработайте план, позволяющий (препятствующий)...	37. Определите, какое из решений является оптимальным для...ваш взгляд, существуют между...
3. Составьте список понятий, касающихся...	10. Покажите связи, которые направлены на...	17. Сделайте эскиз рисунка (схемы), который показывает ...	24. Составьте перечень основных свойств..., характеризующих...с точки зрения...	31. Найдите необычный способ, позволяющий ...	38. Оцените значимость... для...

4. Расположите в определенном порядке...	11. Постройте прогноз развития...	18. Сравните... и..., а затем обоснуйте ...	25. Постройте классификацию...на основании...	32. Придумайте игру, которая...	39. Определите возможные критерии оценки...
5. Изложите в форме текста	12. Прокомментируйте положение о том, что	19. Проведите (разработайте) эксперимент, подтверждающий, что...	26. Найдите в тексте (модели, схеме и т.п.) то, что...	33. Предложите новую (свою) классификацию...	40. Выскажите критические суждения о...
6. Вспомните и напишите ...	13. Изложите иначе (переформулируйте) идею о том, что...	20. Проведите презентацию...	27. Сравните точки зрения...и...на а...	34. Напишите возможный (наиболее вероятный) сценарий развития...	41. Оцените возможности ...для...
7. Прочитайте самостоятельно...	14. Приведите пример того, что (как, где)...	21. Рассчитайте на основании данных о...	28. Выявите принципы, лежащие в основе...	35. Изложите в форме...свое мнение (понимание) ...	42. Проведите экспертизу состояния...

Пример конструирования ситуационного задания по работе с текстом.

Текст «... Мы поселились на берегу океана в маленьком старом доме. Он отчаянно нуждался в ремонте. Среди прочего – не открывалось окно в моем кабинете. Пришел плотник, починил раму, сменил подоконник. Когда он закончил работу, окно стало открываться, но погас свет. Приглашенный электромонтер обнаружил, что в проводку был забит гвоздь, вызвавший короткое замыкание. Он поправил дело, лампы зажглись, но тут оказалось, что в итоге его возни оконное стекло треснуло. Явился стекольщик, сменил стекло, но умудрился изрядно исцарапать раму. Я позвал маляра, чтобы нанести окончательный лоск. «Теперь все в порядке», - объявил я. После чего выяснилось, что окно, покрашенное в закрытом положении, опять не открывается ...» (из книги Лоуренса Дж. Питера «Принцип Питера, или почему дела идут вкривь и вкось»).

Ознакомление. Прочитайте текст самостоятельно и составьте перечень операций (действий), которые выполняли работники.

Понимание. Приведите примеры (не из текста) того, что результаты (отрицательные) работы одного человека могут создать проблемную ситуацию, которую должен будет решать другой человек.

Применение. Изобразите последовательность операций, производившихся с окном в виде схемы.

Анализ. Проанализируйте позицию Л. Питера с точки зрения выраженности в ней рационализма и прагматизма.

Синтез. Напишите возможный наиболее вероятный сценарий продолжения сюжета.

Оценка. Предложите возможные критерии оценки работы специалистов, приходивших в дом к Л. Питеру.

Ситуационные задания могут выполняться учащимися индивидуально и в группе.

Особенностью ситуационных задач является тот факт, что при их решении учитель и ученики выступают как равноправные партнеры, которые вместе учатся решать значимые для них проблемы.

Система задач, предъявляемая обучающемуся педагогом, должна обеспечивать продвижение обучающихся по ступеням познания. Их можно выделить, несмотря на непрерывность процесса развития познавательной деятельности. На первоначальной ступени познания решаются задачи, характеризующиеся низким уровнем проблемности и познавательной самостоятельности обучающихся. Постепенное повышение степени проблемности, воспринимаемое сторонами образовательного процесса как усложнение, позволяет переходить к решению задач творческих, исследовательских, развивающих конструктивное, творческое мышление студентов. Характер вопросов к задачам разного уровня сложности определяется самим преподавателем, исходя из цели учебной темы и готовности обучающихся к решению данных задач. Поэтому в приложении 3 даются только описания ситуаций. Социально-педагогические задачи-ситуации на основе уровневого подхода (Галагузова М.А., Ларионова И.А., Галагузов А.Н.).

С другой стороны, уровень сложности предлагаемых задач определяется тем, какая часть деятельности, соответствующей поисковому этапу, в скрытой форме уже проделана при формулировании условия. Рассмотрим уровни сложности (модельности) социально-педагогических задач в том виде, в каком они традиционно предлагаются различными источниками.

Так, представление задачи в модельной форме, отражающей только существенные стороны проблемной ситуации без индивидуальных особенностей ее эмоционального восприятия участниками и наблюдателями, указание на уже намеченные причинно-следственные связи в сочетании с предложенными вариантами решений соответствуют самому простому уровню — уровню элементарных, т.е. наиболее «грубых», моделей. В пособиях и задачниках, содержащих задачи этого уровня, обычно предполагается, что студенту остается только осуществить виртуальные действия в намеченных направлениях в соответствии со своими знаниями, умениями, навыками и личностными особенностями, в том числе собственным эмоциональным восприятием условия и процесса решения. За неимением лучшего такое представление имеет право на

существование, однако следует понимать, что методика решения задач как таковая даже в этом случае элементарной модели не просматривается.

Пример. Неполная семья, сыну 15 лет, в последнее время испортились отношения с матерью. Сын приходит домой поздно и в нетрезвом виде, к советам матери не прислушивается. Его друзья и подруга ничего не имеют против употребления спиртных напитков. Мать настроена против друзей и подруги, из-за чего отношения с сыном еще более ухудшились.

Вопросы

1. Что может сделать классный руководитель и социальный педагог на первом этапе работы с семьей?
2. Какие мероприятия необходимо осуществить социальному педагогу с данной семьей?

Ответы

1. Социальный педагог должен выйти на взаимодействия с матерью ребенка, выявить причину злоупотребления алкоголем у юноши.
2. Классному руководителю провести беседу с матерью и помочь ей пересмотреть свои отношения с сыном.
3. Предложить консультативную помощь мальчику, и предложить консультирование у нарколога.

Следующий уровень сложности задач соответствует простым моделям проблемных ситуаций и представляет собой сочетание в их условиях элементов модельности и образной конкретики на уровне схематической зарисовки. Можно только предположить, что обучающемуся в этом случае предлагается «примерить на себя» проблемную ситуацию, принять участие в понятийном определении явлений, выявлении причинно-следственных связей. Поиск решений при этом остается эвристическим и стимулируется вопросами эмоционального характера. Здесь в еще меньшей степени просматриваются четкий подход к решению задач и методика решения. Это неудивительно: поскольку мышление в принципе модельно, демонстративное отсутствие простых уровневых моделей блокирует установление причинно-следственных связей, т.е. законов и закономерностей.

Пример. К Сауле, ученице 8-го класса, позвонила ее одноклассница Катя и сообщила о печальной новости – разводе своих родителей. Она в обиде на своих родителей и не может на эту тему говорить ни с одним из них. Сауле обещала к ней вечером заехать.

Вопросы

1. Как и о чем должна Сауле разговаривать с Катей?
2. Может ли Сауле реально помочь Кате?

Следующий уровень представлен усложненными моделями проблемных ситуаций. Здесь условия задач предлагаются в виде письма, интервью или описания конкретной ситуации, сделанного в документальном стиле, при этом практически отсутствуют готовые, выраженные элементы модельности в представлении проблемной ситуации. Адекватные реальности причинно-

следственные связи в готовом виде не просматриваются, а чаще — маскируются спецификой индивидуального восприятия. Этот уровень задач подразумевает эмоциональное заострение внимания обучающегося на отражении определенных проблем в условии задачи. Ему предстоит их сформулировать понятийно, модельно и причинно-следственно. Если к задачам этого уровня даются вспомогательные вопросы, то они обычно имеют выражено описательную, эмоциональную форму, которая не предусматривает конкретных виртуальных действий субъекта решения задачи и, следовательно, не предполагает конкретного результата. Очевидно, в таком случае при традиционных способах рассмотрения проблемных ситуаций вообще некорректно говорить о решении задачи.

Самый высокий уровень сложности — уровень сложных моделей — соответствует условию задачи, представленному в виде художественного описания ситуации. Здесь не выявлена проблема, не оформлены понятийно явления, не просматриваются очевидные модели, замаскированы причинно-следственные связи, вопросы предлагаются в стиле эмоциональной дискуссии, которая, как известно, является хорошим способом формулировки задачи, но никак не ее решения. Следовательно, применительно к этому уровню не только о решении социально-педагогической задачи, но и о ее постановке.

В то же время задачи всех рассмотренных уровней значимы в социально педагогическом отношении. Поэтому для них необходимо добиваться именно решения, которое могло бы оказать педагогическую помощь в предлагаемой социальной ситуации. Это значит, что подход к решению задач должен оставаться единым при любом усложнении условий его реализации.

Пример. Из письма в редакцию: «Пишу Вам, потому что больше не могу терпеть, пишу из отчаяния, не знаю, как дальше жить. Сегодня я снова не пошла в школу (и это уже не в первый раз). Сижу, а на душе так плохо, все равно через день или два придется идти, а там одноклассники, учителя (учусь я в 9-м классе). «Почему ты не ходишь в школу, — спросите, — что случилось?». А ничего. Даже писать стыдно. Не знаю, поймете ли Вы меня, ведь все это с виду пустяки, но для меня не так... Я плохо учусь, хоть и стараюсь. Учителя жалеют, ставят тройки за четверть, хотя у меня одни двойки из года в год. Сколько ни старайся, ничего не получается, переводят из класса в класс за старательность, а сколько огорчений... Как все-таки жизнь несправедлива! Есть у нас в классе одна девочка. Красивая, стройная, учится хорошо, дома все в порядке, у матери и отца под крылышком. И такая беспечность! Учеба дается от природной способности, никакого труда. А я должна, сидеть за книгами день и ночь, потому что до меня не дойдет все сразу, да еще вдобавок все равно одни двойки получишь. Почему же одним людям живется на свете легче, чем другим? У одних есть все, а у тебя ничего: ни способностей к учебе, ни человеческого вида (я сама себе противна), ни жизни порядочной (в семье у нас пьет отчим). Живем мы на частной квартире, скоро приедут хозяева, и нам надо уходить. Моим родителям уже по 36 лет, а над головой нет своей крыши, нет ничего, даже телевизора. Еды не хватает, хотя мать

зарабатывает на бетонном заводе неплохо, но она не может экономно вести хозяйство. Одеваться тоже не на что, а ведь я в 9-м классе, да притом некрасивая, ношу очки и еще много, много других недостатков, о волосах и говорить не хочется...».

Предложения

1. Определите основную проблему девочки.
2. Разработайте план и программу работы с ней.

Задачи-ситуации на формирование стиля педагогического мышления
(Ю.В.Сенько)

Любой преподаватель, включаясь в профессиональную деятельность, обладает какой-то частью накопленного обществом педагогического опыта, не начинает с нуля. Таким продуктом предметно-преобразующей деятельности в различных ее формах освоения действительности (обыденное, эстетическое, научное, учебное, мифологическое и др.) является и стиль мышления: «Стиль мышления – способ отражения и осмысления действительности и закономерностей ее развития для выработки соответствующей линии поведения и практического действия» [35]. В педагогическом опыте он представлен как система методологических норм, предписаний, определяющих подход педагога к самому процессу профессиональной деятельности и ее результатам.

Чтобы успешно осуществлять познавательную или практическую деятельность, необходимо усвоить нормы стиля мышления и следовать им. Ведь эти нормы выработались в ходе общественно-исторической практики, они прошли многократную проверку, прежде чем обрели четкие, «литые» формы».

Самоопределение педагога предполагает в первую очередь становление его профессионального образа мира. Из важнейших образующих профессионального образа мира – ценностно-смысловой, онтологической, методологической – сделан упор на последнюю, ядро которой составляет стиль педагогического мышления.

Основное условие задач-ситуаций такого вида – информация, наполненная педагогическим содержанием. Нам представляется, что источником подобных задач может стать художественная литература, которая дает богатый материал, представляющий педагогическую реальность во всем ее многообразии, позволяющий провести мысленный эксперимент, зачастую невозможный в практике преподавания.

Источником педагогических задач-ситуаций могут стать философские идеи, которые влияют на теорию и практику образования через изменение способа мышления в период спокойного развития общества и даже во время кризиса. Образование представлено в культуре и представляет его, выступает моментом общественно-исторического процесса в целом и развивается в контексте этого целого. При этом способ достижения образовательных результатов, стиль педагогического мышления определенным образом соотносится с культурным слоем эпохи, ее идейной доминантой.

В образовании особенно опасно однозначное толкование тех или иных ситуаций или методов. Жесткое, неукоснительное следование в образовательной практике абстрактным предписаниям (наставлениям, принципам, правилам) формализует, омертвляет педагогический процесс, становится препятствием развития его непосредственных участников. Сложность и многомерность образовательной практики отражаются в противоречивости афоризмов и «мудрых мыслей», что вовсе не говорит об их непродуманности или ограниченности. Выбор тех или иных афоризмов определяется нашей педагогической культурой, стилем педагогического мышления каждого из нас.

Так получилось, что педагогическое сознание (и не только оно) часто выражалось на языке кратких изречений, назиданий, наставлений, народных пословиц, поговорок. Его корни – в этнопедагогике, в житейской и, позднее, «книжной» мудрости, в которых кристаллизовались педагогические ценности и смыслы, своеобразные рецепты действий в различных жизненных ситуациях. Для успешного решения подобных задач необходимы самостоятельные интеллектуальные действия обучающихся, основанные на интеграции психолого педагогических знаний, читательского и жизненного опыта, перестройки их и включения в процесс решения задачи, в результате чего и вырастает «живое» педагогическое знание обучающегося. Осознанные обучающимся действия, примененные в процессе решения педагогических задач-ситуаций, в дальнейшем становятся основой его стиля педагогического мышления, воспроизводятся в профессиональной деятельности.

Структура задачи-ситуации:

1. Афоризмы, философские идеи, выдержки из художественной и психолого-педагогической литературы по данной проблеме.

2. Перечень вопросов для размышления и обсуждения, способствующих формированию определенного ценностного отношения к проблеме.

1. Алгоритм анализа педагогических задач ситуаций.

Успешное решение педагогических задач невозможно без четкого понимания сущности и взаимосвязи таких понятий, как педагогическая ситуация и педагогический анализ. Алгоритм анализа социально-педагогических задач-ситуаций и решения воспитательных проблем представляет собой некоторую последовательность взаимосвязанных действий педагога, состоящих из ряда этапов и приводящих к поставленной цели.

Этапы алгоритма не являются жестко фиксированными и предполагают творческое отношение к их реализации с учетом характера и содержания конкретной психолого-педагогической ситуации. Эти этапы следуют друг за другом в такой последовательности [36]:

1) общая характеристика образовательно-воспитательной системы.

А) характеристика социальной среды, в которой находится педагогическая система:

- благоприятные и неблагоприятные условия вокруг организации образования;

- положительное и отрицательное влияние взрослого окружения на детей и молодежь;

- наличие региональных, национальных, религиозных традиций, формирующих нравственный микроклимат среды.

Б) характеристика педагогической системы, которая изучает:

- форму организации системы (класс, учебная группа, кружок и т.д.);

«Образование имеет целью сделать человека самостоятельным существом, то есть существом со свободной волей», - полагал Гегель.

В контексте гегелевской трактовки цели образования обсудите вопросы:

- Свободным от чего или свободным для чего?

- Может быть, цель образования заключается в том, чтобы научить наших детей обходиться без нас?

- А может быть, целью образования является воспитание человека, способного занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям, как считал В.Франкл?

- Или целью образования является открытость человека опыту, жизни?

- Или определение цели образования для другого и за другого некорректно, «несправедливо, незаконно и невозможно», как считал Толстой?

- Или...? Сформулируйте свое, собственное представление о цели образования

- Какое ценностное отношение актуализирует данная задача-ситуация? К чему она побуждает?

- возрастной и гендерный состав;

- формальных и неформальных лидеров;

- оценку степени сплоченности и воспитанности группы и коллектива.

2) диагностический анализ поступков объектов воздействия:

- психологические особенности обучающихся, других людей, их состояние в момент взаимодействия;

- конкретные социально-психологические причины, вызвавшие их состояние и поступки;

- анализ и диагностика поступков всех участников педагогической ситуации осуществляется по следующей схеме: описание поступка / объяснение поступка / педагогическая оценка поступка / диагностическое решение / предвидение.

3) диагностический анализ личности субъектов воздействия:

- определение порядка ответственности и значимости;

- определение субъектов непреднамеренного педагогического действия, которые, действуя стихийно, влияют положительно или отрицательно на ход педагогического процесса;

- осуществление психолого-педагогической диагностики субъектов педагогического воздействия по сформированным у них навыкам и умениям психолого-педагогической деятельности;

- обобщение диагностических решений в характеристиках: умелые – неумелые действия, действия частично правильные и частично неправильные.

4) качественная характеристика отношений между воспитателями и воспитуемыми:

- отношения, сложившиеся между воспитателями и воспитуемыми;
- отношения, сложившиеся между воспитателем и группой воспитуемых;
- характеристика социально-гражданских, дидактических и неформальных доверительных отношений между воспитателем и воспитуемыми;
- главные линии взаимоотношений в педагогической системе и их роль для решения возникших задач.

5) определение всех существенных исходных условий и содержания проблемы педагогической задачи, ее формулировка в целом:

- уяснение совокупности имеющихся сведений об объективных и субъективных условиях ситуации;
- конкретизация благоприятных и неблагоприятных условий для решения задачи;
- определение проблемы задачи; - формулировка задачи в целом (цели, условия и необходимые действия для ее решения).

б) планирование и осуществление предложенного варианта решения педагогической задачи:

а) выбор способа достижения цели и планирование деятельности педагогов:

- определение конкретного содержания воспитания;
- выбор видов деятельности воспитателей и воспитуемых;
- выбор организационных форм работы;
- определение конкретных сроков проведения тех или иных мероприятий

по порядку;

б) составление окончательного плана решения задачи;

в) осуществление плана решения задачи на практике.

Практическое решение профессиональных педагогических задач и ситуаций предполагает использование индивидуальных и коллективных форм работы субъектов воспитания, применения ими различных методов и приемов.

Образец анализа конкретной психолого-педагогической ситуации [36].

Ситуация взята из книги Спирина Л.Ф. «Теория и технология решения педагогических задач». (имена истории заменены на вымышленные, совпадения могут быть случайными)

Серик был самым тихим и незаметным учеником в классе. Спрашивать его о чем-либо на уроке учителя считали бесполезным делом. Когда его вызывали к доске, он выходил, виновато моргал глазами.

Серик одет неряшливо: брюки и рубашки неглаженные, пиджак несвежий, и всегда одна пуговица. Серик никогда не высказывал своего мнения. Его «наставником» был Мади по прозвищу «Пушок». Последний всегда был хорошо одет, умыт, причесан. К своему приятелю он относился по-барски, подкармливал

часто голодного Серика. Со стороны это выглядело неприятно. Мади усаживался на парту, раскрывал на портфеле завтрак и начинал выбирать, что съесть самому, а что отдать «Серику».

В течение дня Мади менялся как хамелеон: с учителями был вежлив, со слабыми одноклассниками – высокомерен, с более сильными ребятами – услужлив. Серика он презрительно называл «пеньком». Когда в классе заходила речь о неудачах последнего, Мади изрекал: «Что с пня взять, кроме опилок?» Серик на это никак не реагировал и на перемене вновь как ни в чем не бывало подходил к Мади и ждал свою долю завтрака.

В октябре в класс пришла новая учительница математики Назым Кайратовна. Она была молоденькой и, заходя в класс, смущалась. Но на уроке преобразалась, уверенно, с увлечением объясняла учебный материал. Было видно, что общение с ребятами доставляет ей подлинную радость.

Мади, сидевший на первой парте, старался понравиться учительнице. Он льстиво улыбался, охотно шел за мелом, поднимал руку. Но Назым Кайратовна почему-то больше посматривала на последнюю парту, где сидел Серик.

Однажды во время самостоятельной работы Назым Кайратовна подошла к последней парте, где сидел «Серик», постояла около него, вникая написанное, спросила, что ему дается трудно. Это было так неожиданно, что Серик на мгновение замер, потом захлюпал носом и, опустив голову, тихо заплакал.

На следующий день Серик к Мади не подошел, чтобы получить свою долю завтрака. Тот, глядя на него, ухмылялся: «Все равно, «пень», придешь». Но Серик больше к нему не подходил. Его как будто подменили. Глаза Серика засветились каким-то светом, взгляд стал тверже, увереннее. Ребята с недоумением поглядывали то на Мади, то на Серика. А Назым Кайратовна теперь, входя в класс, приветливо улыбалась. И от этого на уроке у подростка на душе становилось светло и радостно...И вдруг...

В тот день Назым Кайратовна вошла в класс, как всегда, радостная. Приветливо кивнув ребятам, она села на стул и открыла журнал. Когда учительница направилась к доске, класс охнул и притих: на ее новом светлом платье расплылось огромное масляное пятно. Почувствовав неладное, она обернулась, слегка приподняла подол платья. Увидев пятно, побледнела и вдруг, расплакавшись, выбежала из класса.

Мади повернулся в сторону Серика и нагло ухмыльнулся. Дальше произошло то, чего никто не мог ожидать. Серик вскочил с места, быстро подошел к Мади и ткнул кулаком в его лицо. Тот от неожиданности завалился на парту. Серик повернулся и спокойно пошел к своей парте. Услышав за спиной шаги Мади, он резко развернулся в его сторону. Тот, увидев его ненавидящий взгляд, затеять драку не решился.

Требование задачи: проанализировать ситуацию в соответствии с вышеприведенным алгоритмом и предложить вариант решения возникшей проблемы с обоснованием.

Вариант анализа предложенной ситуации и решения содержащейся в ней проблемы.

Общая характеристика образовательно-воспитательной среды, в которой происходит действие.

В тексте описания ситуации нет информации о социальном окружении школы и о самой школе. Можно предположить, что школа городская. Любая школа как положительно-воспитательная среда не исключает возможность возникновения в ней конфликтных ситуаций, аморальных поступков учащихся (иногда даже учителей), их хулиганских действий, драк, детского рэкета, курения и т.д. Сознание учащихся, как говорил А.С.Макаренко, - часто сбивается с правильной нравственной позиции, и это определяет соответствующее поведение. Событие происходит в коллективе класса, и его мы будем рассматривать как педагогическую систему.

Воспитуемые: «Серик», «Мади», все одноклассники. Учащиеся, так или иначе, непреднамеренно оказывают друг на друга воспитательное воздействие, но в описанной ситуации в этой главной роли явно выступает Серик, конечно, сознательно (и тем более профессионально) не ставит цели воспитательного воздействия на Мади. Однако своим решительным и мужественным поступком воздействует на последнего и на весь класс положительно.

Учительница Назым Кайратовна – субъект педагогической деятельности по отношению ко всем учащимся класса и, в первую очередь, к Серику и Мади.

Анализ сложившейся ситуации подсказывает необходимость привлечения для решения задачи классного руководителя, который не описан, а также других учителей и родителей учащихся, особенно родителей «Мади».

Определим порядок изучения действующих лиц, их взаимоотношений. По педагогической значимости и логике анализа расположим объекты психолого-педагогического анализа в таком порядке: Серик, Мади, Назым Кайратовна, классный руководитель, родители.

Диагностический анализ поведения ученика («Серика») как субъекта.

Описание поступка. Подросток из плохо обеспеченной семьи, которая не может дать ему в школу даже завтрака, первоначально идет на унижение, чтобы получить кусок хлеба от Мади, принимая со стороны последнего эдакую «барскую» опеку. В душе переживает это, но внешне не показывает своих чувств.

Серик очень эмоционально воспринимает и переживает оказанное ему доверие со стороны учительницы. Заинтересованность и доброжелательность педагога всколыхнули у мальчика чувства собственного достоинства, породили уверенность в возможности успешно учиться.

Когда против полюбившейся учительницы делается выпад, он бесстрашно (несмотря на то, что слабее предполагаемого обидчика) выражает свой протест физически и морально: не побоялся ударить Мади и сказать ему: «Ты подлец». Серик в итоге разрывает прежние унижительные отношения со своим «опекуном». Подросток становится независимым и обретает уважение класса.

Объяснение поступка и его причин. Причиной была вспыхнувшая злость к предполагаемому обидчику учительницы. Мотивом его стал благородный порыв – дать отпор тому, что произошло. Мальчик не мог стерпеть и не выразить своего протеста, не мог не показать своего отношения к хулиганской выходке в силу пробудившегося чувства справедливости и сопереживания, чему способствовала своей педагогической деятельностью Назым Кайратовна.

Оценивая акцентуацию Серика, можно предположить, что у него имеются черты циклоидного, астеноневротического и сензитивного характера. Но для точной диагностики этого нет достаточного материала. Данное утверждение весьма предположительно.

Педагогическая оценка поступка. Он красив своей высокой нравственностью. Грубая сила, подлость, развязность «Мади» уступили решительному и смелому натиску ранее казавшемуся беспомощным Серика. Как тут не заметить, что в жизни самоуверенная сила не всегда побеждает.

Предвидение. Очевидно, что конфликт между ребятами будет затяжным. Добрые отношения между ними вряд ли сложатся в будущем. Доверие к Серику Назым Кайратовна будет и дальше проявлять, и поддерживать мотивацию к обучению Серика.

Общее диагностическое решение. У «Серика» необходимо и дальше активно развивать чувство собственного достоинства и самостоятельность. Ему необходима индивидуальная педагогическая помощь в учебе. Нужно создавать ситуации успеха и найти возможность оказать материальную помощь семье Серика. Помогать преодолевать трудности в дальнейшем позитивном самоутверждении в коллективе класса и предотвращать возможные стычки с «Мади».

Диагностический анализ поведения ученика («Мади») как субъекта.

Описание поступка. Мади совершил (это предположение) неспровоцированный гадкий поступок по отношению к учительнице. Однако прямых доказательств содеянному нет. Вероятно, он старался поставить педагога в некрасивое положение в классе. Нравственная невоспитанность Мади проявляется и в том, что он внешне хочет казаться благополучным, не стесняясь унижать и оскорблять Серика.

Вероятность, что именно Мади совершил гадкий поступок, большая. Мальчик из богатой семьи. Избалован родителями. К слабым и бедным относится высокомерно. Судя по описанным поступкам, «Мади» старается проявлять в классе ложный «героизм» и другие отрицательные качества. Перед сильными ребятами трусит. Тип акцентуации характера – демонстративный. Факт достоверный по описанию его поведенческих реакций. Объяснение поступка и его причин. Нравственная невоспитанность Мади, его желание показать свою «смелость» Серика и другим ребятам, то, что он не боится сделать учительнице неприятность, – вот аргумент, что поступок – дело его рук. С большой долей вероятности можно предположить, что и раньше по отношению к разным людям он поступал, мягко говоря, нетактично, и утверждать, что его

поступок преднамеренный и осознанный. У «Мади» отсутствует эмпатия, в результате чего он не может представить себе последствия поступка.

Мотивом его действий было желание поставить в неловкое положение Назым Кайратовну за то, что она не выделяла и не замечала Мади, и его превосходство над Сериком. А в этом Мади был глубоко убежден. Негативные чувства обиды и отрицательные черты акцентуированного подростка, имели влияние на его поступок.

Педагогическая оценка поступка. Поступок выходит за рамки обычного баловства. По своему существу он аморален.

Предвидение. Мади нелегко вызвать на раскаяние. Вероятность того, что он будет лгать и от всего отказываться (или будет просто молчать), чрезвычайно большая. Требуется длительная совместная воспитательная работа учителей и семьи. Возможно, и родители Мади займут оправдательную позицию. Целесообразны косвенные воздействия, а не прямые обвинения.

Общее диагностическое решение. Нужно приложить усилия, чтобы вызвать у подростка чувство вины и раскаяния в содеянном, но не требовать, чтобы эти чувства были показаны окружающим. Пусть переживает все случившееся в себе. Так ему будет легче и удобнее. Нужно также добиться того, чтобы у подростка возникло понимание, что нанесенный материальный ущерб учительнице необходимо возместить, и возбудить мысли о том, что за подлые поступки кроме презрения человек в будущем ни на что рассчитывать не может. У подростка последовательно надо формировать понимание и чувство уважительного отношения к каждому человеку, с кем он общается. Для решения этих задач необходимо начать длительную работу по нравственному перевоспитанию Мади. Вероятность быстрого успеха исключена. Со стороны подростка и его родителей возможная социальная мимикрия (внешнее раскаяние и моменты лицемерия).

Диагностический анализ поведения учительницы (Назым Кайратовны) как субъекта. В описанной ситуации содержится мало информации о личности этого педагога. Поэтому допустима лишь краткая обобщенная характеристика. Используем для этого достоверные и предположительные факты.

Учительница знающая, но малоопытная. Способна обратить внимание на учащихся, испытывающих трудности в учебе, доброжелательная, эмоциональная. Она воодушевляется во время проведения урока, но может и допустить поспешные и ошибочные действия, в частности, это выразилось в том, что она выбежала из класса после того, как увидела свое испачканное платье. Это поспешное действие усложняет вставшую перед ней проблему: как теперь вновь войти в класс? Как вести себя по отношению к тому, кто совершил проступок (а он неизвестен)? Как вести себя на дальнейших уроках и во внеурочное время? Много проблем.

Вероятность того, что Назым Кайратовна сама справится со всеми этими проблемами, мала. Понимает ли она, что надо привлекать к решению вставших

проблем других учителей, классного руководителя, родителей, возможно, администрацию школы – неясно.

Сопутствующие выводы Допустим, что классный руководитель – мудрый и опытный педагог, хорошо знающий учащихся и их родителей. Это наша гипотеза. Допустим, что родители Мади – добропорядочные люди, искренне ошибающиеся в воспитании своего сына, которое состояло в удовлетворении всех его прихотей (поэтому вырос себялюбивый, черствый эгоист, не понимающий истинную цену вещам и поступкам). Вина родителей в невоспитанности сына очевидна. Проблема: как они отреагируют на случившееся? Как они будут в дальнейшем воспитывать сына?

Постановка целей. В ситуации «Двоих ребят» должны решаться тактические ситуативные задачи. Цели тактической задачи, если педагоги отказываются от репрессивной (авторитарной) системы работы, которая бы повела к поиску провинившегося, допросам и наказанию, могут быть сформулированы так:

- Создать условия и ситуацию для того, чтобы Мади раскаялся про себя или вслух в содеянном и, если он виноват, извинился бы перед учительницей.
- Возместить материальный ущерб педагогу.
- Восстановить нормальный ход уроков математики.
- Успокоить ребят класса, не допустить агрессии по отношению к «Мади», ибо зло порождает зло.
- Предотвратить возможные разборки между ребятами.
- Поставить общественное мнение класса на правильную позицию, и тем самым создать нормальные предпосылки для дальнейшей воспитательной работы в коллективе.

Возможен и вариант того, что провинившийся и его родители поведут себя неправильно, недостойно по отношению к Назым Кайратовне и к классу, тогда возникнут новые принципиально другие проблемы. Однако этого допускать не следует.

Классному руководителю, поскольку событие произошло в его классе, надо взять на себя роль организатора работы по разрешению вставших проблем.

Формулировка проблемных аспектов задачи

Изученные исходные условия задачи, сделанные диагностические выводы, сформулированные тактические цели позволяют четко определить проблему задачи и дать ей полную формулировку. Из проведенного анализа можно предположить такой вариант формулировки задачи как системы взаимосвязанных подзадач: как добиться того, чтобы Мади рассказал правду, и если виноват, то, пережив случившееся, захотел бы извиниться перед Назым Кайратовной? Как добиться того, чтобы его родители на примере случившегося осознали свои ошибки в воспитании сына и захотели бы их исправить? Как преодолеть нездоровые отношения ребят в классе и прежде всего между ребятами? (И возможно ли их преодолеть в современных реальных условиях школы и социальной среды?) Как Назым Кайратовне вернуться в класс и

продолжать вести уроки, как развить отношения сотрудничества и с провинившимися, и с другими ребятами класса? Как должен вести себя классный руководитель и что он должен сделать для того, чтобы помочь Назым Кайратовне? и т.д. Как видим, возник сложный узел проблем, которые непросто и небыстро решать. К тому же, если реально и честно смотреть на все эти проблемы, то некоторые из них не имеют полноценных решений из-за тяжелых материальных и духовно-нравственных условий современной жизни и характеров действующих лиц, сложившихся стереотипов поведения.

Попутно заметим: если бы проблема задачи была сформулирована по-другому, а именно: «Как наказать Мади и возместить Назым Кайратовне причиненный ей материальный ущерб?» (к сожалению, так в подобных ситуациях учителями нередко и определяется проблема), то задача решалась бы значительно проще и быстрее. Однако эффективность этого решения с точки зрения подлинно нравственного воспитания всех ребят класса была бы весьма сомнительна, так как допросы, меры наказания, злорадство и отчуждение – все это загоняло бы конфликт в тупик, порождало бы открытое и скрытое противоборство.

Поэтому тот вариант определения проблемных аспектов задачи, который предложен, является правильным с точки зрения гуманистической педагогики.

Выбор способа достижения цели. Планирование деятельности учителей и учащихся.

Выбор способа достижения цели предполагает принятие целого ряда решений:

- а) определение конкретного содержания воспитания;
- б) выбор видов деятельности учителей и учащихся;
- в) выбор организационных форм работы системы;
- г) определение конкретных сроков проведения тех или иных дел.

Необходим обоснованный прогноз процесса и его четкое планирование, составление информационной программы воспитательной работы. В ходе решения всех вышеназванных подзадач составляется окончательный план решения задачи в целом.

Вернемся к нашей ситуации и предложим теоретическое решение возникших в ней задач.

Вариант первый. Предположим, что Мади под влиянием грозного упрека товарища и общественного мнения класса осознал свою вину и у него возникла потребность извиниться перед Назым Кайратовной. Более того, у Мади хватило нравственных сил открыто сказать: «Я поступил недостойно, извиняюсь, больше никогда подобное не повторится». Это позволит исчерпать конфликт. Классному руководителю или Назым Кайратовне (лучше бы ей!) останется сказать: «Ребята, произошло недоразумение. Забудем все это. С кем не бывает ошибок? Давайте лучше учиться и дружить, помогать друг другу».

Но такой вариант маловероятен.

Вариант второй. Мади ведет себя так, как будто ничего не произошло. Или даже ведет себя, как «герой», показывая, что ничего не боится (ведь он полагает, что ничего не может быть доказано). Он ни при чем. Классному руководителю (так как Назым Кайратовна пока в класс не приходит) Мади пытается навязать легенду о том, что стул намазал маслом какой-то ученик из соседнего класса (или развивает другую легенду о своей невиновности).

Тогда надо искать иной путь решения задачи. Может быть разработан такой вариант:

1. Классный руководитель, узнав о случившемся, очень доброжелательно наедине побеседовал с Мади. Цель: выяснить его позицию. Из разговора учитель установил, что подросток отрицает свою вину. Беседа была краткая, без допросов и упреков.

2. На другой день классный руководитель просит троих ребят из числа наиболее сознательных и справедливых остаться после уроков. Держит с ними совет, спрашивая их: «как поступить, чтобы не отвечать злом на зло?» Подбрасывает ребятам идею о проведении классного «Солнышка» на тему «О дружбе и достоинстве». При этом учитель делает так, что у ребят складывается впечатление, будто инициатива идет от них. Педагог просит ребят написать соответствующее объявление и пригласить на «Солнышко» Назым Кайратовну, других учителей, родителей. Предлагает ребятам подготовить выступления с примерами об их дружбе, взаимопомощи, но ставит условие: не касаться печального факта, который произошел в классе с Назым Кайратовной. Для проведения «Солнышка» предлагается создать совет.

3. Классный руководитель планирует провести беседы с учительницей и родителями учащихся класса. Цель – рассказать о случившемся, о плане проведения «Солнышка» и о том, чтобы не допустить упоминания о печальном факте, подозрении на Мади. Во время бесед с родителями, дедушками и бабушками учащихся он выясняет, кто из них может выступить на «Солнышке» с рассказами о своих учителях, об уважении людей друг к другу, ярких и поучительных примерах из их жизни.

В беседе с Назым Кайратовной классный руководитель рассказывает о плане предстоящей работы. Просит ее прийти на «Солнышко», выступить и рассказать ребятам о своих студенческих годах, студенческой дружбе. Классный руководитель приглашает администрацию школы на «Солнышко», а также учителей, работающих в классе.

2. Поведение участников «Солнышко». Здесь заглавным делается выступление дедушки Габидуллы С., который рассказывает о своем старом учителе, дружбе с ним, восхищении им.

3. Рекомендованные к использованию приемы воздействия на ребят, в частности на Мади: «доброжелательные предложения без адреса», «переключение внимания», «проявление доверия», «снисхождение, прощение», «внушение уверенности», «показ положительного примера», «сопереживание» и др. В качестве антипедагогических были отвергнуты такие приемы, как

«безапелляционная характеристика поступка», «придирчивые осуждения», «упреки» и т.д.

Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть методами воспитания. Под методами воспитания следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач. Метод воспитания распадается на составляющие его элементы (части, детали), которые называются методическими приемами. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую преследует данный метод. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы. Методы воспитания – способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников, направленной на решение задач воспитания. Метод воспитания – это способ воздействия на ребенка. Выбор методов воспитания осуществляется в соответствии с педагогическими целями, которые ставятся с учетом воспитательной среды, возрастом, индивидуально – типологических особенностей учащихся, уровнем воспитанности конкретного ребенка и коллектива в целом. Метод воспитания всегда зависит от конкретных особенностей ребенка и «его социальной ситуации развития» (Л.С. Выготский). Наконец, метод воспитания всегда определяется личными и профессиональными качествами самого воспитателя. Характеризуя методы воспитания, нельзя не упомянуть прием воспитания. Это составная часть метода, один из его «кирпичиков». Классификация методов воспитания: методы формирования сознания личности, методы организации деятельности и формирование опыта общественного поведения, методы стимулирования деятельности и поведения. Различные подходы к классификации методов воспитания: А.П. Подласый, Ф. Харламов, Н.Е. Щуркова.

Педагогика как наука всегда стремилась теоретически упорядочить огромное множество методов воспитания. Эта проблема в теории воспитания именуется классификация методов воспитания. В основе любой классификации методов воспитания лежит определенный критерий, т.е. главный признак, основание, по которому методы группируются и обособляются

В педагогике существует многообразная классификация методов воспитания. У Ю.К. Бабанского в основу классификации положена концепция деятельности:

1. Методы формирования сознания: рассказ, беседа, лекция, дискуссия, диспут, метод примера.

2. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения: упражнение, поручение, требование, приучение, создание воспитывающих ситуаций.

3. Методы стимулирования поведения: соревнование, игра, поощрение, наказание.

4. Методы контроля, самоконтроля и самооценки: наблюдение, анализ результатов деятельности, опросные методы.

Исходя из практической работы педагога, Н.Е. Щуркова предлагает следующие группы методов:

- методы, с помощью которых оказывается влияние на сознание воспитанников, формируются их взгляды и представления, осуществляется оперативный обмен информацией – методы убеждения;

- методы, с помощью которых оказывается влияние на поведение воспитанников, организуется их деятельность, стимулируются ее позитивные мотивы – методы упражнения;

- методы, с помощью которых оказывается помощь в самоанализе и самооценке воспитанника – методы самооценки.

Если вспомнить, что предметом воспитания выступает социальный опыт детей, их деятельность и отношения к миру и с миром, к себе и с самим собой, то множество методов воспитания можно сгруппировать и выстроить в систему.

Первая группа – методы формирования социального опыта детей, служат накоплению детьми социального опыта, который приобретается за счет социализации: педагогическое требование, упражнение, поручение, пример, ситуация свободного выбора (моделирует момент реальной жизни).

Вторая группа - методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения. Общей особенностью этой группы методов является их вербальность: рассказ, беседа, лекция, дискуссия (диспут).

Третья группа – методы самоопределения личности ребенка, помогают ребенку стать субъектом деятельности, общения, жизнетворчества, формируют у ребенка способность к рефлексии: знанию о себе, своей внешности и характере, способностях и недостатках, о границах своих возможностей. К этой группе относятся методы самопознания (Что я знаю о себе?), методы самоизменения (Каким я хочу быть?), методы взаимопонимания (Что обо мне думают другие?).

Четвертая группа – методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе. В процессе накопления социального опыта, самоопределения своей личности ребенку нужна педагогическая поддержка воспитателя и родителей. Данные методы воспитания помогут детям совместно со взрослыми найти новые резервы своей деятельности, изменить линию поведения, поверить в свои силы и возможности, осознать ценность своей личности. Такими методами являются: соревнование, поощрение, наказание, создание ситуации успеха.

Рассмотренные методы воспитания, бесспорно, не исчерпывают все их многообразие. В конце 70 – начале 80-х годов ленинградские педагоги Т.Е. Конникова и Г.И. Щукина предложили классификацию методов воспитания, где

главный критерий – функция метода по отношению к деятельности ребенка: методы формирования общественного сознания, методы формирования положительного опыта, методы стимулирования деятельности. Известный современный московский педагог – новатор и ученый В.А. Караковский предложил классификацию методов воспитания, основным критерием которой избрал средства воспитания и выделил шесть групп методов:

1. Воспитание словом.
2. Воспитание ситуацией.
3. Воспитание делом.
4. Воспитание игрой.
5. Воспитание общением.
6. Воспитание отношениями.

Средства воспитания – с их помощью осуществляется воспитание, это богатейший набор объектов и явлений, предметов окружающей действительности: достижения духовной и материальной культуры своего народа. Определяющими являются различные виды деятельности: игра, учебная, личностное общение).

Система воспитания во многом зависит от закономерностей, которые определяют организацию воспитания и педагогический подход воспитательного процесса в школе:

1. *Воспитание личности происходит только в процессе включения ее в деятельность.* Эта закономерность обуславливается тем, что личностное развитие происходит только благодаря «приобщению» в получении общественного опыта в самых различных его проявлениях. Но это овладение практическим опытом требует от человека соответствующей деятельности. Например, чтобы человек овладевал знаниями, ему необходимо осуществлять познавательную деятельность. Нельзя воспитать у ребенка трудолюбие, коллективизм, не вовлекая его в трудовую деятельность, в межличностные отношения и решение коллективных дел.

Вот почему воспитание в его глубинном значении состоит вовсе не в воспитательных разговорах, назидательных беседах и наставлениях, как это иногда представляется, а во включении растущего человека в деятельность, в соответствующие его возрасту общественные отношения. Воспитание является содержательной организацией жизни и деятельности обучающихся и воспитанников.

Поскольку, целью воспитания является всестороннее и гармоничное развитие личности, то в процессе его осуществления необходимо включать учащихся в разнообразные виды деятельности. К ним, в частности, относятся:

- ✓ Учебно-познавательная, творческая и техническая-деятельность, в процессе которой решаются задачи интеллектуального и программного развития;
- ✓ Гражданская и патриотическая деятельность, связанная с общественным, национальным, культурным, гражданским и патриотическим воспитанием;
- ✓ Общественно полезный труд, формирующий стремление к созидательной и альтруистической деятельности, укрепляющийся в развитии многих сторон личности;
- ✓ Морально-воспитательная и нравственно-практическая деятельность (защита животных, эмпатия, формирование сочувствия, эмоционального интеллекта и взаимопомощи в и поддержки в социальной сфере, учебе, оказание помощи детям с ограниченными потребностями, и т.д.);
- ✓ Художественно-эстетическая деятельность, способствующая эстетическому развитию личности;
- ✓ Познавательная деятельность, способствующая познанию, чтению, проведению научных проектов, исследований, проведению экспериментов, и т.д.
- ✓ Спортивно - оздоровительная деятельность, и спортивно-массовая работа, обеспечивающая физическое и психологическое развитие, здоровье и благополучие;

Если ребенок ограничивает свое участие в различных коммуникациях, занятиях, увлечениях, спорте, творчестве он ограничивает свое формирование развитой и креативной личности, лишая себя возможности полноценного и разностороннего развития.

Необходимость комплексной и взаимосвязанной организации различных видов деятельности, социализации, и всестороннего развития личности является значимой задачей воспитания.[71]

2. Воспитание есть стимулирование активности формируемой личности в организуемой деятельности.

Данная закономерность обуславливается тем, что эффективное развитие и формирование личности происходит только при условии, если она проявляет высокую активность в организуемой деятельности.

Обучающиеся успешно овладевают знаниями и развивают свои умственные способности, лишь проявляя свои интересы и стремления учебно-познавательной деятельности. Равным образом собственная активность личности определяет ее развитие в области спортивно-оздоровительной, морально-познавательной, нравственно-практической и художественно-эстетической деятельности. Если же человек участвует в организуемой деятельности без охоты, или, как говорят, спустя рукава, эта деятельность практически его не развивает. Вот почему правильно говорится можно силой привести лошадь к воде, но нельзя силой заставить ее пить. И человека, как отмечал Л.В.Занков, нельзя силой заставить впитывать знания, овладевать культурой.

Идея об определяющей роли активности самой личности в собственном развитии и необходимости стимулирования этой активности в процессе воспитания стала общепризнанной, П.П.Блонский описал большое количество фактов из области воспитания, что убеждает нас в действенном и плодотворном эффекте воспитания - такое, которое обращается к собственным силам воспитываемой личности и действует на последнюю не посредством внешнего воздействия, но, так сказать, изнутри. [72]. Настоящий воспитатель только тот, кто будит дремлющий в ребенке дух и дает ему силы для настоящего гармоничного и органического развития. Несколько по-иному эту мысль высказывал позже психолог С.Л.Рубинштейн. Он отмечал, что все в развитии формирующейся личности так или иначе внешне обусловлено, но ничто в ее развитии невыводимо непосредственно из внешних условий. Внешнее формирует личность, только проходя через ее внутреннюю сферу, только опосредуясь ее активностью и реализуясь в ней[73].

Подобные идеи мы находим также у философов. В частности, Г.Г.Батищев писал, что «человека нельзя «сделать», «произвести», «вылепить» как вещь, как продукт, как пассивный результат воздействия извне, но можно только обусловить его включение в деятельность, вызвать его собственную активность, и исключительно через механизмы этой его собственной, совместно с другими людьми - деятельности он формируется в то, чем делает его эта деятельность и т.д. [74].

Но что такое активность личности? Активность обычно, определяется как деятельное состояние субъекта, то есть действующего лица. В этой связи иногда говорят, что применительно к деятельности понятие активность не имеет смысла, поскольку сама деятельность есть не что иное, как проявление активности личности. Действительно, если школьник участвует в той или иной работе с желанием, старанием, в этом случае деятельность и активность выступают в единстве. Но когда работа выполняется не в силу внутреннего влечения, а только благодаря внешнему понуждению, то есть, человек работает не потому, что ему хочется работать, а и силу того, что его заставляют выполнять эту работу, она не может оказывать положительного воспитательного влияния.

Каковы же те механизмы, используя которые и опираясь на которые, педагог может стимулировать активность личности в организуемой деятельности?

С психологической точки зрения первопричиной активности человека являются те внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнем развития, которые он переживает в различных жизненных обстоятельствах и которые побуждают его к деятельности и к работе над собой.

Например, учащийся, попадая в более культурную языковую среду, замечает и эмоционально переживает недостатки своей речи, что может побудить его к ее совершенствованию. То же самое происходит, когда при выполнении той или иной работы он сталкивается с отсутствием соответствующих умений, внутренне переживает тот недостаток и стремится

овладеть новыми приемами работы. Активная познавательная деятельность школьников также стимулируется переживанием внутренних противоречий между знанием и незнанием, между наличным уровнем подготовки и теми новыми познавательными задачами, которые возникают в процессе обучения.

Искусство воспитания в этом случае состоит в том, чтобы педагог умел создавать педагогические ситуации для возбуждения у учащихся подобных внутренних противоречий и таким образом стимулировал их активность в различных видах деятельности. На основе переживания этих внутренних противоречий у личности формируются потребности, мотивы и установки как стимулы ее активной деятельности.

Потребность как понятие означает психологическое переживание человеком нужды в том, чего ему недостает. Нехватка воды или питательных веществ в организме порождает у человека потребность в питье и еде. Недостаток знаний или опыта для решения возникшей проблемы в той или иной сфере практической деятельности вызывает у развивающейся личности стремление (потребность) в учении, выработке необходимых умений и навыков. Вот почему, если мы хотим развивать и формировать учащихся в процессе учебной, трудовой или культурно-массовой деятельности, то нам необходимо возбуждать у них потребность в овладении знаниями, и самостоятельном познании.

Большой движущей силой активности и развития человека является интерес. Интерес – это окрашенная положительными эмоциями и прошедшая стадию мотивации потребность, придающая человеческой деятельности увлекательный характер. Стимулирующая роль интереса с психологической точки зрения заключается в том, что основанная на нем деятельность и достигаемые при этом результаты вызывают у субъекта чувство радости, эмоциональный подъем и удовлетворение, что и побуждает его к проявлению активности.

Наряду с интересом важной побудительной силой активности человека являются мотивы деятельности и поведения. Конкретные мотивы учения могут связываться с получением необходимого образования, овладением той или иной профессией или достижением определенного статуса в обществе и т.д.

Рассмотренные положения показывают, что, только развивая потребностно-мотивационную сферу личности и создавая необходимые условия для формирования у нее здоровых потребностей, интересов и мотивов деятельности (поведения), представляется возможным стимулировать ее активность и добиваться надлежащего воспитательного эффекта [75].

3. В процессе воспитания необходимо проявлять гуманность и уважение к личности в сочетании с высокой требовательностью.

Психологической основой этой закономерности является то, что характер отношений педагога к воспитываемой личности вызывает у последней определенные внутренние (эмоционально-чувственные) переживания и непосредственно сказывается на ее деятельности и развитии. Если эти

отношения проникнуты взаимным уважением, доверием, доброжелательностью, и носят гуманный характер, тогда воспитательное влияние педагога, как правило, будет вызывать у учащихся положительную реакцию и стимулировать их деятельность.

В тех же случаях, когда отношения между педагогом и воспитанником несут на себе печать негативности, авторитарности, воспитательное влияние педагога будет вызывать у последнего отрицательные переживания и лишаться положительного воспитательного эффекта. В воспитательной работе уважительное, доверительное и заботливое отношение к детям может сочетаться с мудростью, культурой и требовательностью, поддержанием установленных правил в обучении и необходимой ответственности в поведении.

Существенной особенностью воспитания в этом случае является то, что педагог должен заботиться об укреплении благожелательных отношений с учащимися, проявлять к ним искреннее уважение, педагогический такт, создавая условия для их благоприятного самочувствия, психологического комфорта и укрепления личного достоинства. В то же время необходимо предъявлять к учащимся высокие требования, побуждать к улучшению своего поведения.

В известном смысле можно сказать, что воспитание – это эффект благожелательного сотрудничества, взаимного доверия и уважения, которые устанавливаются между педагогом и воспитанниками. Н.А.Добролюбов отмечал, что доверие учащихся к учителю представляет собой одно из лучших средств воспитания [76]. Это идеальное юношеское верование облегчает действие учителя и делает его пример благотворным... Но горе учителю, который неосторожным своим поведением, проявлением своих страстей перед учениками разрушил то обаяние, которым был окружен в их глазах... Как только нравственное доверие потеряно или поколебалось хоть несколько, тотчас же и слово учителя теряет свою силу...

4. В процессе воспитания необходимо открывать перед учащимся перспективы их роста, помогать им добиваться радости успехов. В основе этой закономерности лежит психолого-педагогическая идея о роли опережающего отражения в сознании человека тех действий, которые он хочет совершить, и тех результатов, которых он хочет достичь в своем развитии (П.К.Анохин). Сущность этой идеи состоит в том, что всякая деятельность человека, ее цели, способы и результаты заранее программируются в его сознания и таким образом направляют и стимулируют ее. Если эти цели и намерения реализуются, личность переживает внутреннее удовлетворение, радость от достигнутых успехов. В тех же случаях, когда намеченные цели не реализуются, она испытывает внутреннее беспокойство, чувство неудовлетворенности и психического напряжения. Нетрудно понять, что повторение подобных неудач парализует деятельность личности, и она перестает работать над собой, теряет всякую активность. Подтверждением тому являются факты, когда тот или иной школьник, отставший в учебе, совсем перестает учиться. Поэтому, включая учащихся в разнообразные виды деятельности и стимулируя их активность,

необходимо обеспечить надлежащие условия и проявлять заботу о том, чтобы каждый из них добивался успехов в этой деятельности, чтобы она вызывала у них положительные эмоциональные переживания и в порядке обратного воздействия стимулировала их активность и личностное развитие. Это относится не только к учебе, но и к другим видам деятельности.

Только открывая перед учащимися перспективы их роста и личностного совершенствования, можно добиться необходимых успехов в их воспитании.

5. В процессе воспитания необходимо выявлять и опираться на положительные качества учащихся. Психологической основой этой закономерности является то, что, открывая перед учащимися перспективы их роста и всестороннего развития, нельзя абстрагироваться от тех трудностей, которые испытывают они в процессе своего личностного формирования. Всякая деятельность требует от них большого напряжения физических сил и нервной энергии. Это напряжение усугубляется тем, что им постоянно приходится овладевать новыми способами деятельности, изменять и совершенствовать усвоенные стереотипы поведения. Не всем это дается легко.

В силу физических и психических различий, а также особенностей предшествующего опыта деятельности каждый школьник развивается по-разному. У одних этот процесс происходит более интенсивно, у других - медленнее, у третьих бывают неудачи и срывы. И если они повторяются, приобретают устойчивость, то, как уже отмечалось, учащийся чувствует, что он отстает в своем развитии, а "ситуация ожидания" радости от успехов сменяется для него разочарованием, становится недостижимой, что, как правило, ведет к пассивности, к переживанию чувства изолированности в коллективе и психологического дискомфорта. В результате у части таких школьников наблюдается отставание в учебе, снижается дисциплина и общественная активность. Такие учащиеся зачастую оказываются в центре внимания сверстников и учителей, а их недостатки обсуждаются на собраниях, подвергаются критике и т.д.

Однако школьная практика показывает, что эти меры чаще всего не воздействуют положительно на учащихся, а иногда и попросту усиливают их негативное поведение. Суть дела в том, что критика и осуждение недостатков в поведении того или иного школьника не только не снимают у него негативных психологических переживаний, но, наоборот, усугубляют их. Вот почему нельзя не усматривать элементов истины в народном изречении, которое гласит: предположить порок — значит, создать его. Всякое осуждение и упреки в условиях, когда сам школьник не в состоянии преодолеть встретившиеся трудности и имеющиеся недостатки, в определенной мере обладают отрицательным внушающим воздействием. П.П. Блонский считал, что в этих случаях гораздо эффективнее другой подход: нужно бороться не с учеником, который допускает недостатки, а совместно с учеником бороться против его недостатков. Но тогда чаще всего нужны не проработки и осуждения, а

проявление душевной чуткости к ученику и оказание ему реальной помощи в преодолении возникших трудностей.

Если, например, школьник не справляется с выполнением домашних заданий, различные упреки и проработки могут только ослабить его усилия в работе. Тут нужна своевременная и конкретная помощь со стороны учителя, благодаря которой ученик смог бы хорошо подготовиться к одному, второму, третьему уроку, получить хорошие оценки, пережить радость от улучшения успеваемости, а его успехи будут замечены и одобрены в коллективе. Вот этот росток хорошего и может послужить могучим стимулом для повышения активности школьника в учебной деятельности и укреплении чувства собственного достоинства. Равным образом это относится и к другим сторонам развития учащихся. Если, скажем, какой-нибудь ученик часто нарушает дисциплину, и учитель будет постоянно упрекать его, не замечая в нем ничего хорошего, вряд ли его поведение улучшится. В таких случаях нужно обратить внимание на то положительное, что есть в ученике, и, опираясь на это качество возбудить у него стремление (потребность) к улучшению своего поведения.

А.С.Макаренко в свое время утверждал, что каким бы плохим в нашем представлении ни был воспитанник, к нему всегда надо подходить с оптимистической гипотезой, проектировать в нем всегда хорошее, помогать развиваться его лучшим задаткам и способностям и, опираясь на них, создавать условия для преодоления его недостатков. Воспитание ...человека, прежде всего, базируется на воспитании его способностей, на развитии его сил, его созидательного творческого актива [77].

Надо уметь работать с верой в человека, с сердцем, с настоящим гуманизмом и патриотизмом.

На необходимость опираться в воспитании на положительные свойства и качества личности указывал Б.Л. Сухомлинский: Главное - умение подметить в каждом ребенке его самую сильную сторону, добиться того, чтобы "живинка" получила свое претворение и развитие в деятельности, чтобы в ребенке засверкала человеческая индивидуальность. Осознание своего успеха в каком-то одном деле является для ребенка могучим источником нравственного достоинства, источником моральной стойкости и преодоления трудностей в других делах... Ту сферу деятельности, в которой наиболее ярко проявляются интеллектуальные способности ребенка, надо умело использовать для его духовного подъема [78].

Принцип воспитания через положительное, как указывал известный теоретик воспитания Н.И. Болдырев, требует, чтобы воспитатель в процессе воспитания ориентировался на то, что нужно делать учащимся, а не на то, чего не следует делать. Дети, которым очень часто напоминают об их недостатках, начинают воспринимать себя не полноценными.

б. В воспитании необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся. На поведении и развитии личности, так или иначе, сказываются ее возрастные и индивидуальные особенности. Например, в

младших классах, где самосознание учащихся находится на начальном этапе развития, их личностное формирование происходит главным образом под непосредственным влиянием учителя. В подростковых же классах, где осуществляется интенсивное развитие самосознания учащихся, воспитание носит более опосредованный характер и его эффективность во многом зависит от того, в какой мере оно побуждает учащихся к самовоспитательной работе.

Не меньшее влияние на воспитание оказывают индивидуальные особенности умственного, физического и нравственного развития учащихся, их реакция на внешние воздействия. Один школьник отличается спокойным, уравновешенным характером, чутко реагирует на замечания, в отношениях с педагогами и сверстниками проявляет благожелательность и уважение. Другой же, наоборот, обладает повышенной раздражительностью, проявляет резкость в общении с другими людьми, не умеет поддерживать хороших товарищеских отношений. Все это должно находить соответствующее отражение в воспитании. Учащиеся с уравновешенным характером легче вовлекаются в совместную деятельность, быстрее утверждают свое личное достоинство и более интенсивно развиваются.

Школьники же с повышенной раздражительностью требуют к себе большей чуткости, уважения и деликатности со стороны сверстников и педагогов.

7. Воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив.

Осмысливая важность этой закономерности, следует иметь в виду два следующих положения.

Первое из них состоит в том, что важной целью школьного воспитания является формирование личности в духе коллективизма, развитии у нее созидательных качеств. Естественно, что эта цель может быть достигнута только при условии, если личность будет воспитываться в хорошо организованном, комфортном и здоровом в социальном и нравственном отношениях коллективе.

Второе положение связано с тем, что воспитание не может быть ограничено лишь личным влиянием педагога на каждого воспитанника. Оно обязательно должно подкрепляться разносторонним влиянием класса, команды, которые не только обеспечивают поддержку и защищенность личности, но и обогащают ее тем, что выступает как носитель здоровых интересов подростков. Вот почему в процессе педагогической работы необходимо создавать здоровый и сплоченный воспитательный коллектив и умело использовать его для разностороннего развития учащихся. Без такого подхода, поддержки и коллектива сложно рассчитывать на эффективность воспитательной работы.

8. В процессе воспитания необходимо добиваться единства и согласованности совместных усилий обучающихся, родителей (семьи) и педагогов.

Дети, как правило, находятся под воспитательным сопровождением не только классного руководителя и заместителя директора по воспитательной работе, но и нескольких педагогов предметников. В их воспитании активное

участие принимают тренеры спортивных и творческих секций, кабинетов, центров, а также семья и творческая общественность. Нетрудно представить себе, что, если все влияния взрослых не будут гармоничны между собой, будут действовать в различных или тем более противоположных направлениях, воспитательная работа, сопровождающая ребенка в процессе его обучения не будет давать желаемого эффекта.

Например, нелегко достичь успеха в воспитании сознательной дисциплины, если один учитель добивается от учащихся порядка и организованности в работе, а другой проявляет либерализм и нетребовательность. Бывает и так, что учителя в какой-то период времени концентрируют внимание на усилении контроля за домашней учебной работой учащихся. Ясно, что в таких условиях действенность воспитательного процесса в значительной мере снижается и теряет свою эффективность.

То же самое относится к воспитательной работе семьи и школы. Если школа будет воспитывать честность, а в отдельных семьях дети будут свидетелями стяжательства и недобросовестности, трудно рассчитывать на положительные результаты педагогической работы. Только единая линия и согласованность совместных усилий взрослых, формирование единых целей и ценностей придают воспитанию целенаправленность и действенность. Ни один воспитатель не имеет права действовать в одиночку... Там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса [79].

Принципы воспитательной работы в своём разнообразии могут охватывать целесообразным влиянием всю жизнь детей и педагогов наряду с педагогическим воздействием и взаимодействием. В жизни существует и содействие детей педагогам, и противодействие, и сопротивление им, и непротивление авторитетам, и отчуждение от них. Сознание ребёнка формируется постепенно, в процессе жизни и прежде всего средствами собственного опыта и самой жизни. Поэтому педагогу, чтобы добиваться позитивного результата в воспитании, нужны не только принципы прямого воздействия, но и косвенного, опосредованного, долгосрочного действия на сознание и привычное поведение путём целенаправленного и духовного насыщения всех областей детской жизни. И последнее время, вовлекаясь в интерактивные формы обучения, применение кейс технологий, становится новым инструментом в оказании воспитательной идеологии и качественного сопровождения детей в трудных ситуациях обучения, развития, социализации и воспитания. Классным руководителям и педагогам необходимо учитывать заинтересованность и содействие самих школьников его усилиям, когда воспитанники преодолевают в себе сопротивление и сознательное противодействие воспитательным мерам, стремятся к активному усвоению и приобретению личностных ценностей.

Принципы воспитательного процесса (принципы воспитания) – это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Это не готовые рецепты, а тем более не универсальные правила, руководствуясь которыми воспитатели могли бы автоматически достигать высоких результатов, в общении с детьми, они не заменяют ни специальных знаний, ни опыта, ни мастерства воспитателя. Они отражают специфику процесса воспитания, которыми руководствуются педагоги при решении воспитательных задач.

3 Методические рекомендации по применению кейс технологий в воспитательном процессе.

Кейс (от англ. case) – это описание конкретной ситуации или случая в какой-либо сфере: социальной, педагогической, экономической, медицинской и т. д. Как правило, кейс содержит не просто описание, но и некую проблему или противоречие и строится на реальных фактах. Соответственно, решить кейс — это значит проанализировать предложенную ситуацию и найти оптимальное решение.

Кейс объединяет в себе два компонента: исследовательский и учебный, поэтому процесс его создания предполагает работу практика и преподавателя (теоретика) одновременно.

Как правило, за основу школьного кейса берется ситуация, произошедшая в конкретной школе. При необходимости сложившаяся ситуация заостряется, и в нее закладывается проблема, провоцирующая дискуссию. Чтобы сделать кейс более приближенным к реальности, его готовят в тесном сотрудничестве с представителями: авторы кейса обсуждают проблему с топ-менеджерами, проводят интервью с сотрудниками, собирают данные из разных отделов. Содержание кейса дополняется данными из открытых источников: отчетов консалтинговых компаний, исследований рынков, информации для инвесторов, статистических данных.

Качественный кейс должен объединять в себе пять ключевых аспектов:

1. Ценности и культура организации (при помощи визуального оформления и стиля изложения).
2. Захватывающая ситуация (описание, не имеющее однозначного решения и важная для данной школы).
3. Актуальность решения проблемы для школы, в основе закладывается реальная ситуация, требующая принятия деятельного решения;
4. Необходимый объем первичных (по возможности статистических) данных.
5. Участие заместителя директора по учебной или воспитательной работе в подготовке и написании содержания кейса, обеспечивает «живость» деталей, и эмоциональную вовлеченность.

Кейсы различаются по формату использования и уровню сложности.

По формату использования выделяют:

- Исполнительные кейсы (Executive), объемом 1–2 стр. и менее. Участники знакомятся с кейсом непосредственно на мероприятии и решают его индивидуально или в формате обсуждения с модератором. Такие кейсы используются в качестве иллюстрации теоретического материала или для проверки конкретных узких навыков.
- Тематические кейсы (3–5 стр.). Предназначены для разбора на учебном занятии и общей дискуссии, иногда предполагается краткая предварительная подготовка участников.

- Гарвардские кейсы (в среднем 20–25 стр.). Подразумевают самостоятельную командную работу в течение нескольких дней и презентацию решения.

По уровню сложности кейсы могут быть:

- Структурированными (highly structured). Включают в себя минимальное количество дополнительной информации. В них заложена определенная модель решения, и существует оптимальный вариант решения.

- «Маленькими набросками» (short vignettes). Знакомят только с ключевыми понятиями, включают 2–3 стр. приложений. Участникам требуются дополнительные знания для работы.

- Большими неструктурированными (long unstructured cases). Это самые сложные кейсы. Участникам нужно справиться с большим объемом слабо структурированных данных. В кейс может включаться лишняя информация и/или отсутствовать необходимые данные.

Чаще всего кейс-метод осуществляется в аудитории несмотря на то, что начальный, т.е. подготовительный этап состоит из самостоятельной работы и преподавателей и учащихся вне аудитории.

Подготовительный этап:

Задача преподавателя на этом этапе состоит в том, чтобы произвести соответствующую подготовку, что означает:

- Выявление фактов и определение характера взаимоотношений участников в процессе применения метода – в ходе реализации проблемы кейса.

- Моделирование ситуации, её начала, развития и завершения.

- Определение вопросов, аргументов и контраргументов, которые могут появиться у участников (вопросы должны служить указателями для учащихся в движении в верном направлении).

- Составления домашнего задания.

- Разработка системы оценок решения кейса.

Реализация кейса:

Само название метода говорит о том, что для разбора будет представлена какая-то ситуация. Нередко кейсом может являться какое-либо художественное или публицистическое произведение, где присутствуют все необходимые элементы: действующие лица со всеми характеристиками, включая внутренний мир, переживания, мысли, мотивы и т.д. Может предлагаться и описание ближайшего окружения основных персонажей, а также взаимоотношений между ними.

Интересно то, что контекст кейса (деятельный, эмоциональный, социальный, психологический) может сбивать участников кейса с толку, чтобы они не могли изначально уловить даже намёки на поставленную проблему. В

ряде случаев контекст кейса включает в себя очертания отвлекающих и ложных проблем. Исходя из этого, результат работы по кейсу зависит от того, насколько качественно и грамотно будут устранены отвлекающие моменты.

Диагностика ситуации:

С целью анализа ситуации метод кейсов включает в себя и этап диагностики ситуаций, который состоит из трёх частей:

- Первая часть – описывается реальное состояние объекта с учётом конкретных параметров.
- Вторая часть – определяется должное быть состояние объекта с учётом конкретных параметров.
- Третья часть – сравниваются реальное и должное быть состояние объекта.

В том случае, если различий не найдено, то практическая деятельность с объектом может быть продолжена. Если же различия удаётся зафиксировать, то определяется тип этих различий и разрабатываются возможные способы их устранения.

Выработка альтернатив:

Выработка альтернатив является ещё одним этапом диагностики ситуации. Он направлен на поиск альтернатив, при помощи которых проблемная ситуация может быть разрешена. Но данный этап можно считать качественно новой фазой диагностики.

Основная задача состоит в том, чтобы определить все варианты, посредством которых проблема может быть решена. Результатом должна стать выработка нескольких вариантов, детальный разбор которых задаст темп дальнейшей работе.

Одновременно с развитием познавательной деятельности учащихся в процессе обсуждения кейса, преподаватель может решать и ряд других задач, например:

- Мотивировать учащихся на работу в группе.
- Создавать в аудитории атмосферу, способствующую высказыванию и защите учащимися своих позиций.
- Производить оценку уровня знаний учащихся и их точек зрения по различным вопросам.
- Стимулировать умственную работу учащихся.
- Поддерживать энтузиазм учащихся по поводу разных учебных тем.
- Анализировать выполнение учащимися рабочих заданий и упражнений.
- Проверять усвоенный учащимися материал на практике.

- Формировать у учащихся креативное отношение к изучаемому материалу и навыки дедукции.

Обсуждение выводов:

Этот этап считается завершающим. Во время него преподаватель обсуждает с учащимися выявленные ими в ходе кейса проблемы. В большинстве случаев, в самом начале дискуссии определяется её цель и предполагаемые результаты, а также задаётся конкретное для беседы время.

В процессе дискуссии очень важно, чтобы мог высказаться каждый участник, но при этом его позиция должна быть аргументирована и уточнена. Также подразумевается и активизация тех участников, которые занимают в обсуждении пассивную позицию, и сдерживание наиболее активных.

Не менее важно учитывать эмоциональный и проблемный аспекты. Эмоциональный аспект подразумевает управление эмоциональными состояниями учащихся, а проблемный – вычленение наиболее важных вопросов и концентрацию внимания участников именно на них.

Следует отметить, что завершающий этап меньше поддаётся контролю, чем начальный, ведь необходимо «сбавить обороты» обсуждения, что может оказаться нелегко. А форма завершения всего мероприятия, которая иногда зависит от хода дискуссии, должна соответствовать поставленным на начальном этапе целям. Причём не следует завершать занятие только одним способом, т.к. это может снизить интерес участников.

В качестве завершения можно использовать такие варианты:

- Представить краткое резюме, основанное на выводах, сделанных в течение занятия.

- Задать дополнительные вопросы, которые в процессе не были затронуты.

- Предоставить новые данные (если диагностика кейса не позволила решить проблему, можно предложить дополнительные данные на тему дальнейшего развития событий, реализованных в кейсе).

- Позволить учащимся подвести итоги (резюме могут быть как индивидуальными, так и групповыми, их подача может быть устной или письменной, а озвучены они могут быть либо в конце текущего занятия, либо в начале следующего).

Опыт, полученный в процессе применения метода кейсов различными организациями, преподавателями и другими людьми, чья деятельность связана с обучением, показал, что кейс-метод многократно повышает результативность образовательного процесса, т.к. позволяет моделировать будущую деятельность участников кейса и формировать положительную мотивацию к освоению материала и получению новой информации в дальнейшем.

Нестандартные уроки в настоящее время являются очень востребованными. Одним из способов сделать урок таковым является использование кейс-метода.

Кейс-технология – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении детей решать конкретные задачи-ситуации (кейсы). Кейс должен содержать проблему, понятную учащемуся младших классов, и обязательно оценочные листы. Основным отличием кейса от учебной задачи состоит в том, что в кейсе зачастую отсутствует чёткий набор условий, учащийся сам выбирает наиболее значимые условия; алгоритм решения разрабатывается самостоятельно, и не существует однозначного решения. Преимуществом кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику.

Основные задачи кейс-метода:

Овладение навыками анализа ситуации и постановки проблемы.

Совершенствование навыков ясного и точного изложения собственной точки зрения.

Овладение навыком принятия решения на основе группового анализа.

Совершенствование умения работать с информацией;

Развивать в младших школьниках такие качества, как: способность к сотрудничеству, чувство лидерства и ответственность за решения группы.

Классификация кейсов:

Исходя из задач процесса обучения:

Практические – отражают реальные жизненные ситуации и тренируют учащихся быстро принимать верные решения в них. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными.

Обучающие – обучают анализу и оценке, решению проблем, принятию решений и т.д.

Научно-исследовательские – ориентированы на осуществление исследовательской деятельности.

По структуре:

Структурированные – кейсы с коротким и чётким изложением ситуации с конкретными цифрами и данными. Они предназначены для оценки знаний и умения использовать одну формулу, навык, методику в определённой области знаний.

Неструктурированные - кейсы, в материале которых присутствует большое количество данных. Они предназначены для оценки стиля и скорости мышления, умения отделить главное от второстепенного и навыков работы в определённой области.

Первооткрывательские – эти кейсы могут быть как короткими, так и длинными. Их задача – выявить, насколько человек способен мыслить нестандартно, креативно, сколько оригинальных идей он может выдать за определённый период времени.

По форме представления: бумажные кейсы, видеокейсы.

Использование данного вида организации работы в начальной школе началось совсем недавно. Применение кейс-метода возможно на уроках математики, литературного чтения, окружающего мира, технологии и рисования. На занятиях по другим предметам организовать деятельность с использованием кейсов трудно либо вовсе невозможно.

Педагог, организуя работу с кейсами, должен понимать, что учащимся нужно сначала познакомить с кейсом, разъяснить им, для чего он нужен, и как с ним работать. Поначалу педагогу будет очень трудно работать в таком ключе – нужно будет постоянно контролировать и корректировать работу каждой группы, пока детям не будет полностью понятен алгоритм работы с кейсами.

Для педагогов, не работавших ранее с кейс-технологией, сложным будет процесс оценивания работы детей. Для облегчения выполнения данной задачи был разработан ряд критериев оценки выполнения кейс-заданий: полнота решения кейса (всесторонность выводов); степень творчества и самостоятельности в подходе к решению кейса; форма изложения материала (свободная, своими словами, письменная и т.д.); грамотность устной и письменной речи; наличие собственных взглядов на проблему.

Таблица 1. Структура обучения методом кейсов:

Действия преподавателя	Действия школьника
<p>До занятия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Подбирает кейс. 2.Определяет основные и вспомогательные материалы для подготовки школьника 3.Разрабатывает сценарий занятия. 	<p>До занятия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Получает кейс и список рекомендаций. 2.Индивидуально готовится к занятию.
<p>Во время занятия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Организует предварительное обсуждение кейса. 2.Делит класс на группы 3.Руководит обсуждением кейса в группах, обеспечивая их дополнительными сведениями. 	<p>Во время занятия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Задаёт вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы. 2.Разрабатывает варианты решений, слушает, что говорят другие. 3.Принимает решение или участвует в принятии решения.
<p>После занятия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Оценивает работу школьников. 2.Оценивает принятые решения или поставленные вопросы 	

Схема проведения занятия такова:

- вступительное слово учителя, постановка целей перед учащимися;
- распределение учеников по малым группам (4-6 человек), каждой группе выдается кейс на решение определённого рода задачи;
- организация работы школьников в малых группах, организация презентации решений в малых группах – может производиться в разных формах; организация общей дискуссии;

- обобщающее выступление учителя, его анализ ситуации; - оценивание учащихся учителем.

Отличительные особенности кейс-метода

Решение кейсов состоит из нескольких шагов:

- 1) исследования предложенной ситуации (кейса);
- 2) сбора и анализа недостающей информации;
- 3) обсуждения возможных вариантов решения проблемы;
- 4) выработки наилучшего решения.

Казалось бы, все просто. На самом деле существует несколько подводных камней, способных озадачить участников, впервые имеющих дело с кейсами.

Во-первых, кейс не имеет правильного ответа. Оптимальное решение может быть одно (при этом оно не всегда может быть реализовано в реальной ситуации), а вот эффективных решений – несколько.

Во-вторых, вводные кейса могут противоречить друг другу или постоянно меняться. Кейс строится на реальных фактах и имитирует настоящую жизненную ситуацию, а в жизни не раз приходится сталкиваться с подобными проблемами.

В-третьих, как правило, кейсы решаются в условиях ограниченного времени. В бизнесе редко есть возможность выяснить все детали и иметь перед глазами полную картину.

Учитель организывает, контролирует, корректирует исследовательскую деятельность учеников. После завершения работы оценивает ответы каждой группы, опираясь на перечень критериев (полнота ответов, грамотность устной и письменной речи и т.д.)

Метод кейс-технологий имеет широкие образовательные возможности. Многообразие результатов, возможных при использовании метода можно разделить на две группы - учебные результаты – как результаты, связанные с освоением знаний и навыков (освоение новой информации, методов сбора данных, методов анализа, умение работать с текстом, соотнесение теоретических и практических знаний), и образовательные результаты - как результаты образованные самими участниками взаимодействия, (создание авторского продукта, появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации, решения проблем).

Использование технологии кейсов на уроках развития речи в начальной школе.

Сегодня обществу нужен человек, способный принимать самостоятельные решения, готовый к самообразованию, умеющий жить среди людей. Применение современных инновационных технологий на уроке позволяет не только раскрыть способности ученика, но и формирует умение учиться. Стержень данной работы представляет собой описание использования технологии кейс-стади на уроках развития устной речи в начальной школе.

В применении кейс-стади, методе изучения ситуационных задач, учащиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

Кейс-метод развивает:

- аналитические умения (умение классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать её);
- практические умения (использование на практике знаний, методов, приёмов в работе с информацией);
- творческие умения (творческий подход в решении проблемы);
- коммуникативные умения (умение вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, убеждать оппонентов, умение кооперироваться в группы и др.);
- социальные умения (оценка поведения людей, умение примерять ситуацию на себя, определять причины её возникновения и др.).

Цель применения кейс-технологии на уроке – не передача учащимся знаний в готовом виде, а самостоятельное их добывание в ходе дискуссии. Дискуссия провоцируется описанием конкретного события, ситуации, произошедших в реальной жизни. В ходе дискуссии и разрешения проблемы дети приобретают необходимый багаж знаний, которым в дальнейшем они смогут воспользоваться. Рассмотрим реализацию данной технологии на примере следующего кейса, используемого мною на уроке развития устной речи:

Разбор ситуации кейса «История с лосенком»

Наименование В работе с кейсом	Действие, разъяснение
Предмет:	Развитие устной речи на основе изучения объектов и явлений окружающей действительности
Дидактическая линия:	«Человек и природа».
Тема:	«Охрана природы».
Цель:	объяснить, как нужно правильно вести себя в лесу, чтобы не навредить животным.
Понятия, проверяемые данным кейсом:	Правила поведения в лесу, бережное отношение к животным.
Проблема:	Как воспитать у детей любовь к родной природе.
Ситуация.	Чтение отрывка рассказа А. Севастьянова из журнала «Юный натуралист» №6, 1998г. о том, как, гуляя в лесу, сын егеря увидел лосиху и двух маленьких лосят. Подойдя ближе, он спугнул лосиху. Она убежала. Один лосенок последовал за ней. А другой спал. Проснувшись, он увязался за мальчиком. Мальчик решил оставить его у себя.

Фон ситуации:	<p>Никогда не бывает лес радостней и звонче, чем в эту весеннюю пору. Сашка старался не трещать сучьями. Впереди раздавался непонятный звук... В просвете между деревьями прошла лосиха. Встала около лосенка...</p> <p>Сашка осторожно подвинулся ближе и увидел: в редкой лесной траве, спиной к нему, лежит второй лосенок. Похоже, спит. Лосиха учуяла Сашку и побежала от него. Лосенок – за ней. А второй все лежит. Только ушами заводил, как большой...</p> <p>Встал на свои длинные ноги-ходули и увидел Сашку. Зашевелил вроде бы непослушными ногами и вместо того, чтобы убежать, шагнул к Сашке. Тот попятился. «Вдруг лосиха вернется. Надо уходить».</p> <p>Лосенок пошел за ним. Сашка побежал. Лосенок не отставал... Рыжего лосенка и Сашку отец увидел возле огорода...</p> <p>- Ты где его взял?</p> <p>Сашка рассказал.</p> <p>- Давай, быстрее назад! Разве можно! - И он впереди Сашки и лосенка побежал в лес, на ходу спрашивая, где точно Сашка его нашел.</p> <p>- Давай оставим его себе,- робко предложил Сашка. – Пускай живет.</p> <p>- Да как же мы его выкормим без молока? Что ж ты наделал? Не встретится с лосихой – погибнет. Осторожнее надо в лесу. Сколько раз тебе говорил.</p> <p>Эти разговоры Сашка помнил. Помнил, как однажды подобрал на земле птенца. Думал, упал из гнезда. А это был слеток, которому пришло время расстаться с гнездом. Птицы кормили бы его и в траве. А в доме он погиб на другой же день. Отец говорил тогда: «Жизнь у них, как цепочка, одно звено за другим. То он в гнезде должен смирно сидеть, а подрастет – прятаться в траве или кустах. Ты взял его из травы и оборвал цепочку». «Не получилось бы так же с лосенком», - боялся Сашка.</p> <p>Наконец пришли туда, где Сашка нашел лосенка. Договорились по команде разбежаться в разные стороны. Пока лосенок будет соображать, за кем бежать, они скроются из виду. Так и сделали...</p> <p>- А не пойдет он с голоду искать лосиху? Уйдет куда-нибудь, заблудится.</p> <p>- Кто знает? И посмотреть нельзя. Пойдешь туда – лосиху испугаешь или лосенок опять привяжется...</p> <p>Через два дня на лесной дороге отец нашел свежие следы лосихи с двумя лосятами. Та ли прошла лосиха или другая, они так и не узнали. Лосенка на месте тоже не было.</p>
Информация кейса может быть печатной (статья, рассказ), в виде рисунка, фото, видео, мультимедиа. Главное, чтобы этот материал помог ученику лучше понять предложенную ситуацию и поставить себя на место главных героев.	
После восприятия ситуации необходимо выделить, осмыслить и обсудить проблему. Организовать обсуждение можно с помощью вопросов или в виде конкретных заданий.	
Вопросы:	<ul style="list-style-type: none"> • Почему Сашин отец так отреагировал на данную ситуацию?

	<ul style="list-style-type: none"> • Что бы ты почувствовал, если бы оказался на месте Саши? • Может ли маленький лосенок выжить без матери? • Виноват ли мальчик в том, что лосиха оставила своего детеныша? <p>Далее следует поиск различных вариантов разрешения проблемы. В помощь учащимся на этом этапе можно предложить информационный лист с необходимой дополнительной информацией.</p>
Поиск вариантов разрешения ситуации.	<ul style="list-style-type: none"> • Как бы ты поступил в данной ситуации? • Прочитай в информационном листе рассказ А. Севастьянова и узнай, чем закончилась история с лосенком. • Какие ошибки, совершенные в лесу, Сашка запомнил на всю жизнь? • Объясни заголовок рассказа. <p>Наконец, в завершение учащиеся должны найти только один вариант решения предложенной проблемы. Затем делаются выводы, подводится итог.</p>
На этапе «Выводы. Обобщение» можно организовать работу в группах.	<p>Задание для 1 группы: Сформулируйте правила поведения в лесу.</p> <p>Задание для 2 группы: Примите участие в конкурсе плакатов на тему: «Лес – дом животных. Будь вежлив в гостях!»</p> <p>Задание для 3 группы: Используя различные информационные источники (информационный лист), больше узнайте о лосях и подготовьте небольшое сообщение для одноклассников об этих замечательных животных.</p>
Критерии оценки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Активность ребенка при обсуждении кейса. 2. Понимание темы обсуждения. 3. Оригинальность высказываний.
<p>Этот метод можно применять регулярно практически по любой теме обучения на разных предметах. Однако эффективность занятия с помощью кейс-технологии во многом зависит от умения учителя организовать работу, направлять беседу в нужное русло, контролировать время, вовлекать в дискуссию всех участников образовательного процесса.</p>	
<p>Эффективной технологией обучению деятельностного типа является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов.</p>	

Использование новых технологий при обучении в школе является объективной потребностью, продиктованной требованиями современного общества.

Школа – это та точка отсчета, с которой начинается полноценное формирование будущей личности. Школа – это тот самый этап жизни человека, на котором закладываются и формируются все основные общечеловеческие навыки, способы действий, стратегии поведения. Очень многое зависит от школы в условиях современной жизни, в условиях постоянно изменяющихся стандартов и подходов, в условиях глобальной информатизации общества.

Крайне быстро и кардинально изменяются те требования, которые предъявляются к современной личности. Чтобы суметь успешно социализироваться и приспособиться, вчерашний ученик должен уметь самостоятельно мыслить, не бояться излагать и отстаивать свою точку зрения, должен уметь не только воспроизводить полученные знания, но и осуществлять творческий поиск нового, уметь самому создавать и преобразовывать это «новое». Современная школа должна обеспечить его необходимым инструментарием, должна привить осознание необходимости постоянного саморазвития, движения вперед.

Развитие образовательных процессов в современном обществе, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ, результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации. Одним из средств решения этой проблемы является технологический подход. Применение технологического подхода в обучении и термина «технология» к социальным процессам, к области духовного производства – образованию, культуре – это явление новое для социальной действительности.

Существует множество определений термина «педагогическая технология». В обобщенном виде данное определение можно представить как способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей [Двуличанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетентностей // Электронное научно-техническое издание «Наука и образование» - № 4 – 2011 г.].

Использование новых технологий при обучении в школе является объективной потребностью, продиктованной требованиями современного общества. В традиционной организации учебного процесса в качестве способа передачи информации используется односторонняя форма коммуникации. Суть ее заключается в трансляции учителем информации и в ее последующем воспроизведении обучающимся. Основным источником обучения является опыт педагога.

Обучающийся находится в ситуации, когда он только читает, слышит, говорит об определенных областях знания, занимая лишь позицию воспринимающего. Иногда односторонность может нарушаться (например, когда обучающийся что-либо уточняет или задает вопрос), и тогда возникает двусторонняя коммуникация.

Принципиально другой является форма многосторонней коммуникации в образовательном процессе. Специально организованный способ многосторонней коммуникации предполагает активность каждого субъекта образовательного процесса, а не только преподавателя, паритетность, отсутствие репрессивных мер управления и контроля с его стороны. При этом возрастает количество интенсивных коммуникативных контактов между самими обучающимися.

Следует отметить, что сущность данной модели коммуникации предполагает не просто допуск высказываний обучающихся, что само по себе является важным, а привнесение в образовательный процесс их знаний. Когда обучающиеся пытаются внести собственное знание или опыт, учителя часто оставляют это просто на уровне информации и не допускают изменение структуры предмета обсуждения, нарушение привычной коммуникативной модели «мнение преподавателя – дополнения обучающегося».

Принципы многосторонней коммуникации при этом нарушаются, так как знания обучающихся привлекаются только в той мере, насколько они дополняют ход обучения. Жизненный (или касающийся предмета обучения) опыт учащихся используется исключительно для того, чтобы достичь цели, которая (пока) не является их целью. Предметное знание обучающегося, его субъективная оценка и выражения мнения подчиняются «коммуникативному фильтру» восприятия и понимания преподавателя.

Изменить сложившийся подход возможно путем использования различных методических инноваций. Основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения.

Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова «interact». «Inter» - «взаимный», «act» - действовать. Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося. А интерактивными технологиями являются такие, в которых ученик выступает в постоянно изменяющихся субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь ее автономным активным элементом.

Интерактивное обучение – это погружение в общение. Оно сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса. Изменяются только формы – с транслирующих на диалоговые (обмен информацией, основанный на взаимопонимании и взаимодействии).

Общение – многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, включающий в себя обмен информацией, выработку совместной стратегии взаимодействия, понимание собеседника.

Традиционно выделяется три стороны общения: информативная (передача сведений); интерактивная (планирование совместных действий); перцептивная (понимание собеседников, адекватное восприятие общения). Интерактивные технологии способствуют не только повышению качества знаний, но и повышению работоспособности, трудовой активности учащихся, ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную самостоятельность, что и делает продуктивным сам процесс обучения.

Цели интерактивного обучения:

- создание комфортных условий обучения, условий, при которых ученик чувствует свою успешность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

- организация и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач.

- исключение доминирования как одного выступающего, так и одного мнения над другими. обучение критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения,

- получение навыков участия в дискуссиях, общения с окружающими.

Интерактивные технологии предполагают такую организацию процесса обучения, при которой невозможно неучастие ученика в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процесса обучающего познания.

Роль учителя в интерактивных уроках, как правило, сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Для этого необходимо тщательно разработать план урока (как правило, это совокупность интерактивных упражнений и заданий, в ходе работы над которыми ученик изучает материал). Самой общей задачей учителя в интерактивной технологии является фасилитация (поддержка, облегчение) – направление и помощь процессу обмена информацией и модерация:

– выявление многообразия точек зрения;

– обращение к личному опыту участников;

– поддержка активности участников;

– соединение теории и практики;

– взаимообогащение опыта участников;

– облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников;

– поощрение творчества участников [Масловская С. В. Современные технологии обучения: общая характеристика, особенности реализации – 2011г.].

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Сущностная особенность интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников.

При использовании интерактивных технологий обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания.

Учитель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы.

В процессе реализации интерактивных технологий обучения широко используются возможности, предоставляемых компьютерными технологиями и Интернет. Информационно компьютерные технологии основаны на диалоге «ученик – машина» с помощью различного вида обучающих программ (информационных, контролирующих, тренинговых).

При интерактивном обучении для передачи инструкций, поддержки и оценки используются сетевые технологии (такие, как Интернет и корпоративные сети). Важно отметить, что интерактивное обучение не должно происходить исключительно интерактивно. Данная технология часто является дополнением к занятиям в классе и другим возможностям обучения лицом к лицу с учителем.

Безусловно, использование интерактивных технологий на уроках требует от учителя ощутимых усилий по подготовке, осведомленности относительно разных аспектов рассматриваемого вопроса, творческого настроения. Однако, опираясь на опыт работы с данными технологиями, можно с уверенностью заявлять об их бесспорной эффективности.

Актуальность кейс-метода в образовательной среде.

Внедрению новых образовательных технологий и модернизация образовательной системы предлагаются иное содержание, подходы, поведение, педагогический менталитет; поиски ответов не только на вопросы "чему учить?", "зачем учить?", "как учить?", но и на вопрос "как учить результативно?», в связи с чем возникает необходимость в применении интерактивных технологий обучения, ориентированных на личностно-деятельностный подход в образовании.

Кейс -метод выступает как технология формирования образа мышления, которая позволяет думать и действовать в рамках компетенций, развивать творческий потенциал; действия в кейсе либо даются в описании, либо предложены в качестве способа разрешения проблемы, в результате должна быть сформирована модель практического действия; достаточно легко может быть соединен с другими методами обучения.

Кейс-технологии относят к интерактивным методам обучения, они позволяют взаимодействовать всем учащимся, включая педагога.

Кейс-метод позволяет демонстрировать теорию с точки зрения реальных событий. Он позволяет заинтересовать учащихся в изучении предмета, способствует активному усвоению знаний и навыков самостоятельного сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации, для

последующего ее обсуждения в коллективе с показом своего варианта решения вопроса или проблемы.

➤ Данный метод относят к современным педагогическим технологиям, поэтому его освоение педагогами актуально для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

➤ Процесс подготовки у учащихся к решению Case основан на навыках и умениях работы с информационными средствами, что позволяет актуализировать имеющиеся знания, активизирует научно-исследовательскую деятельность.

Потенциал метода кейсов способствует развитию умений:

- Анализировать ситуации.
- Оценивать альтернативы.
- Выбирать оптимальный вариант решений.
- Составлять план осуществления решений.

И как результат - устойчивый навык решения практических задач.

Высокая эффективность кейс-метода заключается в:

- 1) развитие навыков структурирования информации;
- 2) освоение технологий выработки управленческих решений различного типа (стратегических, тактических);
- 3) актуализация и критическое оценивание накопленного опыта в практике принятия решений;
- 4) эффективная коммуникация в процессе коллективного поиска и обоснования решения;
- 5) разрушение стереотипов и штампов в организации поиска верного решения;
- 6) стимулирование инноваций за счет синергетики знаний - развитие системного, концептуального знания;
- 7) повышение мотивации на расширение базы теоретического знания для решения прикладных задач.

Кейс-технология – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач -ситуаций (кейсов). Его главное предназначение развивать способность разрабатывать проблемы и находить их решение, учиться работать с информацией.

Возможности кейс - технологии в образовательном процессе:

- 1) повышение мотивации учения у обучающихся;
- 2) развитие интеллектуальных навыков у учащихся, которые будут ими востребованы при дальнейшем обучении и в профессиональной деятельности.

Использование кейс-технологии имеет ряд преимуществ:

- у учащихся развивается умение слушать и понимать других людей, работать в команде;
- в жизни ребятам пригодится умение логически мыслить, формулировать вопрос, аргументировать ответ, делать собственные выводы, отстаивать свое мнение.

Достоинством кейс - технологий является их гибкость, вариативность, что способствует развитию креативности.

Требования к содержанию кейса:

1. Рассматривается конкретная ситуация, имеющая место в реальной жизни (основные случаи, факты).

2. Информация может быть представлена не полно, т.е. носить ориентирующий характер.

3. Возможно дополнение кейса данными, которые могут иметь место в действительности.

Возможные Результаты при использовании кейс-метода:

Учебные

1. Усвоение новой информации

2. Освоение метода сбора данных

3. Освоение метода анализа

4. Умение работать с текстом

5. Соотнесение теоретических и практических знаний

Образовательные

1. Создание авторского продукта

2. Образование и достижение личных целей

3. Повышение уровня коммуникативных навыков

4. Появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации, решения проблем;

Образовательный эффект кейс -метода:

1. Дается возможность применения полученных знаний на практике;

2. Развиваются навыки необходимые в реальной жизни: умение работать с информацией, систематизировать, анализировать, принимать решения;

3. Развивается логическое мышление;

4. Формируется умение обосновывать и защищать свою точку зрения;

5. Повышается мотивация к учению, к поиску новой информации;

6. Дается понимание реальной цели работы и ощущение ответственности за реальное решение;

7. Формируется понимание жизненных рисков;

Работа учителя и ученика с кейсом

Действия учителя в кейс – технологии:

1) создание кейса или использование уже имеющегося;

2) распределение учеников по малым группам (4-6 человек);

3) знакомство учащихся с ситуацией, системой оценивания решений проблемы, сроками выполнения заданий организация работы учащихся в малых группах, определение докладчиков;

4) организация презентации решений в малых группах;

5) организация общей дискуссии;

6) обобщающее выступление учителя, его анализ ситуации;

7) оценивание учащихся учителем.

Работа ученика с кейсом:

1 этап — знакомство с ситуацией, её особенностями;

2 этап — выделение основной проблемы (проблем),

3 этап — предложение концепций или тем для «мозгового штурма»;

4 этап — анализ последствий принятия того или иного решения;

5 этап — решение кейса — предложение одного или нескольких вариантов последовательности действий.

Использование кейсов

Кейс дает возможность учителю использовать его на любой стадии обучения и для различных целей.

Кейс – метод возможно использовать и в качестве экзаменов или зачетов: перед зачетом ученик может получить кейс-задание на дом, он должен его проанализировать и принести экзаменатору отчет с ответами на поставленные вопросы.

Можно предложить кейс и прямо на зачете, но тогда он должен быть достаточно коротким и простым, для того чтобы уложиться в отведенное время.

Создание кейса

В начале нужно ответить на три вопроса:

- Для кого и чего пишется кейс?

- Чему должны научиться дети?

- Какие уроки они из этого извлекут?

После этого процесс создания кейса будет иметь вид:

- Цель обучения.

- Структурирование учебного материала.

- Выбор организационных форм, методов и средств обучения.

Виды кейсов:

Практические кейсы.

Реальные жизненные ситуации, детально и подробно отраженные. При этом их учебное назначение может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Кейсы должны быть максимально наглядными и детальными.

Обучающие кейсы.

Отражают типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни. Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, а такие, какими они могут быть в жизни, не отражают жизнь «один к одному».

Научно-исследовательские кейсы

Они выступают моделями для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Обучающая функция сводится к исследовательским процедурам.

Виды кейсов по способу представления материала:

Кейс – это единый информационный комплекс.

Как правило, кейс состоит из трех частей: вспомогательная информация, необходимая для анализа кейса; описание конкретной ситуации; задания к кейсу.

Печатный кейс (может содержать графики, таблицы, диаграммы, иллюстрации, что делает его более наглядным).

Мультимедиа - кейс (наиболее популярный в последнее время, но зависит от технического оснащения школы).

Видео кейс (может содержать фильм, аудио и видео материалы. Его минус - ограничена возможность многократного просмотра, искажение информации и ошибки).

Источники формирования кейсов

Местный материал.

Большая часть кейсов может базироваться на местном материале. Учащиеся чувствуют себя увереннее, если они хорошо знают среду и контекст, в котором происходят события, описанные в кейсах, им значительно тяжелее обсуждать, например, среду, поведение и мотивы поведения;

Статистические материалы.

Они могут играть роль непосредственного инструмента для диагностики ситуации, в качестве материала для расчета показателей, которые наиболее существенны для понимания ситуации. Материалы могут быть размещены либо в самом тексте кейса, либо в приложении.

Научные статьи, монографии.

Научные публикации выполняют две функции:

- 1) выступают составляющими кейса,
- 2) включаются в список литературы, необходимой для понимания кейса.

Ресурсы интернета.

Примерная структура кейса.

1. Ситуация – случай, проблема, история из реальной жизни.
2. Контекст ситуации - хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации.
3. Комментарий ситуации, представленный автором.
4. Вопросы или задания для работы с кейсом.
5. Приложения.

Каковы характеристики «хорошего кейса»?

1. Хороший кейс рассказывает.
 2. Хороший кейс фокусируется на теме, вызывающей интерес.
 3. Хороший кейс не выходит за пределы последних пяти лет.
 4. Хорошо подобранный кейс может вызвать чувство сопереживания героям кейса.
 5. Хороший кейс включает цитаты из источников.
 6. Хороший кейс содержит проблемы, понятные ученику.
 7. Хороший кейс требует оценки уже принятых решений.
- Организация работы с кейсом

1. Ознакомительный этап – вовлечение учащихся в анализ ситуации, выбор оптимальной формы преподнесения материала для ознакомления.

2. Аналитический этап (основной) – обсуждение ситуации в группах или индивидуального изучения проблемы учащимися и подготовки вариантов решения.

3. Итоговый этап – презентация и обоснование варианта решения кейса

Кейс -технология: этапы.

Подготовительный этап– подготовка текста кейса и предварительное знакомство обучающегося с его содержанием;

Основной этап (аналитический):

- ознакомительный (вступление педагога, организация работы малых групп: ознакомление с текстами, распознавание и формулирование проблем);

- первый раунд (дискуссия -обсуждение проблем по заданиям кейса);

- второй раунд (дискуссия – представление результатов анализа, подведение итогов дискуссии)

Итоговый: обобщение и оценивание.

Методы кейс технологии:

- Метод инцидентов

- Метод разбора деловой корреспонденции

- Игровое проектирование

- Ситуационно-ролевая игра

- Метод дискуссии

- Кейс стади;

➤ Метод инцидентов

В центре внимания находится процесс получения информации. Цель метода— поиск информации самим учеником, и – как следствие – обучение его работе с необходимой информацией, ее сбором, систематизацией и анализом. Обучаемые получают кейс не в полном объеме. Сообщение может быть письменным или устным, по типу: «Случилось...» или «Произошло...». Хотя такая форма работы требует много времени, ее можно рассматривать как особенно приближенную к практике, где получение информации составляет существенную часть всего процесса принятия решения.

➤ Метод разбора деловой корреспонденции («баскет-метод»)

Метод основан на работе с документами и бумагами, относящимися к той или иной организации, ситуации, проблеме. Учащиеся получают от преподавателя папки с одинаковым набором документов, в зависимости от темы и предмета. Цель ученика — занять позицию человека, ответственного за работу с «входящими документами», и справиться со всеми задачами, которые она подразумевает. Примерами использования метода могут служить кейсы по экономике, праву, общественнознанию, истории, где требуется анализ большого количества первоисточников и документов.

➤ Игровое проектирование

Цель - процесс создания или совершенствования проектов. Участников занятия можно разбить на группы, каждая из которых будет разрабатывать свой проект. Игровое проектирование может включать проекты разного типа: исследовательский, поисковый, творческий, аналитический, прогностический. Процесс конструирования перспективы несёт в себе все элементы творческого отношения к реальности, позволяет глубже понять явления сегодняшнего дня, увидеть пути развития.

➤ Ситуационно-ролевая игра

Цель - в виде инсценировки создать перед аудиторией правдивую историческую, правовую, социально-психологическую ситуацию и затем дать возможность оценить поступки и поведение участников игры. Одна из разновидностей метода инсценировки - ролевая игра.

➤ Метод дискуссии

Дискуссия - обмен мнениями по какому-либо вопросу в соответствии с более или менее определёнными правилами процедуры. К интенсивным технологиям обучения относятся групповые и межгрупповые дискуссии.

➤ Кейс – стади

Этот метод отличается большим объемом материала, так как помимо описания случая предоставляется и весь объем информации, которым могут пользоваться ученики. Основной упор в работе над случаем делается на анализ и синтез проблемы и на принятие решений. Цель метода кейс-стади – совместными усилиями группы учащихся проанализировать представленную ситуацию, разработать варианты проблем, найти их практическое решение, закончить оценкой предложенных алгоритмов и выбором лучшего из них.

Кейс в команде обсуждается в следующей последовательности:

➤ обсуждение полученной вводной информации, содержащейся в кейсе;

- обмен мнениями и составление плана работы над проблемой;
- работа над проблемой (дискуссия);
- выработка решений проблемы (мозговая атака);
- дискуссия для принятия окончательных решений;
- подготовка доклада;
- аргументированный краткий доклад.

Кейс-игра – это сложно организованная комплексная интерактивная технология обучения:

а) использующая кейс метод для принятия решений в рамках заданного кейса, реализацию этих решений в имитационно-ролевой игре, анализ процесса и результатов реализации решений;

б) позволяющая освоить, закрепить и систематизировать необходимые знания и умения через проживание специально смоделированных ситуаций;

в) используемая для овладения умением грамотно и эффективно принимать решения в заданных условиях, для освоения проектных, исследовательских и управленческих компетенций.

Технология работы с кейсом в учебном процессе.

При обучении на основе кейсов можно использовать как минимум 6 форматов:

1. Учитель – ученик «Перекрестный опрос». Дискуссия между преподавателем и учеником. Мнение учащегося высказывание, позиция или рекомендация будет рассматриваться посредством ряда вопросов. Тщательному исследованию подвергнется логика утверждений, поэтому учащемуся нужно быть предельно внимательным и глубоко знающим тему.

2. Учитель – ученик. «Защитник». Обычно это дискуссия между учителем и учеником, но иногда в ней могут участвовать и другие слушатели. Учитель принимает на себя совершенно непригодную для защиты роль и просит учащегося (и возможно других) занять позицию «адвоката». Нужно активно думать и рассуждать, располагать в определенном порядке факты, концептуальную или теоретическую информацию, личный опыт.

3. Учитель-ученик. «Гипотетический формат». Сходен с предыдущим, но есть одно отличие: учитель будет излагать гипотетическую ситуацию, которая выходит за рамки позиции или рекомендации ученика по данной проблеме. Его попросят оценить эту гипотетическую ситуацию. Во время дискуссии нужно быть открытым для возможной необходимости видоизменить свою позицию.

4. Учащийся- учащийся: конфронтация и/или кооперация. В данном формате дискуссия ведется между учащимися, а преподаватель наблюдает и делает для себя выводы. Возникает как сотрудничество, так и конфронтация. Например, одноклассник может оспорить позицию, предоставив новую информацию. Нужно пытаться «отразить вызов». Дух кооперации и позитивной конфронтации позволит научиться большему (в отличие от индивидуальных усилий).

5. Учащийся- учащийся: «Играть роль». Учитель может попросить ученика принять на себя определенную роль и взаимодействовать в ней с другими одноклассниками.

6. Учитель- класс: «Безмолвный формат». Преподаватель может поднять вопрос, который первоначально направлен отдельному лицу, а потом и всему классу (так как отдельный ученик не смог ответить). Не стоит полагать, что «кейсы» могут заменить изучение нового материала, теорию, лекции. Их подготовка и методика отработки требуют много времени. Задания выполняются непросто, что может отпугнуть от них некоторых обучающихся. «Нельзя тратить данное нам время только на разбор конкретных примеров, потому что это формирует стереотипный, предвзятый подход к решению сходных заданий и проблем, и обучающийся будет не в состоянии подняться на более высокий уровень обобщения, - отмечает преподаватель Американского института бизнеса и экономики (AIBEc) Питер Экман. – Кейсы более наглядно показывают, как на практике применяются теории. И хотя решению кейсов в западных школах отводится в предмете 30-40% времени, ценность таких упражнений, если они не имеют теоретических знаний, невелика».

Классификация кейсов.

Классификация кейсов может производиться по различным признакам. Одним из широко используемых подходов к классификации кейсов является их сложность.

При этом различают:

- иллюстративные учебные ситуации – кейсы, цель которых – на определенном практическом примере обучить учащихся алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;

- учебные ситуации – кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;

- учебные ситуации – кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т.д.; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов;

- прикладные упражнения, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее; цель такого кейса – поиск путей решения проблемы.

Учительские стратегии при использовании кейс-технологии:

Есть три возможные стратегии поведения учителя в ходе работы с кейсом:

1. Учитель будет давать ключи к разгадке в форме дополнительных вопросов или (дополнительной) информации;

2. В определенных условиях учитель будет сам давать ответ;

3. Учитель может ничего не делать (оставаться молчаливым), пока кто-то работает над проблемой, чтобы «не мешать идее родиться».

При разборе учебной ситуации преподаватель может занимать «активную» или «пассивную» роль. Иногда он «дирижирует» разбором, а иногда ограничивается подведением итогов дискуссии. Увидев интересную линию доказательств, он может ее поддержать или даже настоять на том, чтобы она стала приоритетной, выведя из поля «обсуждения других».

«Разбирая «кейс» в классе, можно рассказать, какое решение считается правильным, а потом просить учеников найти в точке зрения учителя слабую сторону. Это помогает им выработать собственный взгляд на проблему», – говорит Питер Экман.

Сильной стороной кейса является обстоятельная статистика, подтверждающая актуальность существующей проблемы, поэтому, чем больше вариантов решения проблемы будет содержать кейс, тем полезнее он будет для учащихся.

Часто кейс называют «правилом четырех «П»: причина проблемы, проблема, план решения проблемы, преимущества плана. Знакомство с кейсами может происходить на уроке или заранее.

Рекомендации по выполнению практического задания подготовки статьи, тезисов.

Рекомендации по выполнению практического задания «Подготовка статья, тезисы) из опыта использования инновационных технологий»

Научная публикация – основной результат деятельности исследователя. Главная цель научной публикации – сделать работу автора достоянием других исследователей и обозначить его приоритет в избранной области исследований, в данном случае – в области освоения инновационных педагогических технологий для достижения новых образовательных результатов. Чтобы написать хорошую статью необходимо соблюдать стандарты построения общего плана научной публикации и требования научного стиля речи.

Основная структура содержания статьи

В статье следует сжато и четко изложить современное состояние вопроса, цель работы, методику исследования, результаты и обсуждение полученных данных. Статья, как правило, включает в себя:

- введение;
- методы исследований;
- основные результаты и их обсуждение;
- заключение (выводы);
- список цитированных источников.

Метод развивает следующие навыки:

1. Аналитические навыки: умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их, мыслить ясно и логично.

2. Практические навыки: пониженный специально по сравнению с реальной ситуацией уровень сложности проблемы, представленной в кейсе способствует более легкому формированию на практике навыков использования теории, методов и принципов, позволяет преодолевать барьер трудности теории.

3. Творческие навыки. Одной логикой, как правило, ситуацию не решить. Очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.

4. Коммуникативные навыки: умение вести дискуссию, убеждать окружающих. Использовать наглядный материал и ИКТ-средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет.

5. Социальные навыки: умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т.д.

6. Самоанализ. Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного.

Требования к созданию кейсов, примерная структура, виды кейсов.

Кейс – это описание конкретной ситуации или случая в какой-либо сфере: социальной, педагогической, экономической, медицинской и т. д. Как правило, кейс содержит не просто описание, но и некую проблему или противоречие и строится на реальных фактах. Соответственно, решить кейс — это значит проанализировать предложенную ситуацию и найти оптимальное решение. Врач решает кейсы каждый раз, когда ставит пациенту диагноз и назначает лечение. Юрист решает кейс, разбираясь в перипетиях дела и предлагая клиенту наилучший выход. Менеджер решает кейсы на всех этапах бизнес-процесса: какой продукт запустить, где его продавать, как привлечь покупателей, каких поставщиков и партнеров выбрать. Педагог решает вопрос имеющихся трудностей в обучении, воспитании, формировании индивидуальных способностей обучающегося, его адаптации, социализации ребенка, трудностей в общении. или деструктивной ситуации, которая непосредственно или косвенно может влиять на переживание ребенком дискомфорта ситуации.

Работа учителя и ученика с кейсом.

Действия учителя в кейс – технологии:

- 1) создание кейса или использование уже имеющегося;
- 2) распределение учеников по малым группам (4-6 человек);
- 3) знакомство учащихся с ситуацией, системой оценивания решений проблемы, сроками выполнения заданий организация работы учащихся в малых группах, определение докладчиков;
- 4) организация презентации решений в малых группах;
- 5) организация общей дискуссии;
- 6) обобщающее выступление учителя, его анализ ситуации;
- 7) оценивание учащихся учителем.

Работа ученика с кейсом:

- 1 этап — знакомство с ситуацией, её особенностями;
- 2 этап — выделение основной проблемы (проблем),
- 3 этап — предложение концепций или тем для «мозгового штурма»;
- 4 этап — анализ последствий принятия того или иного решения;
- 5 этап — решение кейса — предложение одного или нескольких вариантов последовательности действий.

Использование кейсов.

Кейс дает возможность учителю использовать его на любой стадии обучения и для различных целей.

Кейс – метод возможно использовать и в качестве экзаменов или зачетов: перед зачетом ученик может получить кейс-задание на дом, он должен его проанализировать и принести экзаменатору отчет с ответами на поставленные вопросы.

Можно предложить кейс и прямо на зачете, но тогда он должен быть достаточно коротким и простым, для того чтобы уложиться в отведенное время.

Создание кейса.

В начале нужно ответить на три вопроса:

- Для кого и чего пишется кейс?
- Чему должны научиться дети?
- Какие уроки они из этого извлекут?

После этого процесс создания кейса будет иметь вид:

- Цель обучения.
- Структурирование учебного материала.
- Выбор организационных форм, методов и средств обучения.

Виды кейсов:

- Практические кейсы.

Реальные жизненные ситуации, детально и подробно отраженные. При этом их учебное назначение может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Кейсы должны быть максимально наглядными и детальными.

- Обучающие кейсы.

Отражают типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни. Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, а такие, какими они могут быть в жизни, не отражают жизнь «один к одному».

- Научно-исследовательские кейсы

Они выступают моделями для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Обучающая функция сводится к исследовательским процедурам.

Решение кейсов состоит из нескольких шагов:

- 1) исследования предложенной ситуации (кейса);
- 2) сбора и анализа недостающей информации;
- 3) обсуждения возможных вариантов решения проблемы;
- 4) выработки наилучшего решения.

Казалось бы, все просто. На самом деле существует несколько подводных камней, способных озадачить участников, впервые имеющих дело с кейсами.

Во-первых, кейс не имеет правильного ответа. Оптимальное решение может быть одно (при этом оно не всегда может быть реализовано в реальной ситуации), а вот эффективных решений — несколько.

Во-вторых, вводные кейса могут противоречить друг другу или постоянно меняться. Кейс строится на реальных фактах и имитирует настоящую жизненную ситуацию, а в жизни не раз приходится сталкиваться с подобными проблемами.

В-третьих, как правило, кейсы решаются в условиях ограниченного времени. В бизнесе редко есть возможность выяснить все детали и иметь перед глазами полную картину.

Как пишутся кейсы?

Кейс объединяет в себе два компонента: исследовательский и учебный, поэтому процесс его создания предполагает работу практика и преподавателя (теоретика) одновременно.

Как правило, за основу школьного кейса берется ситуация, произошедшая в конкретной школе. При необходимости сложившаяся ситуация заостряется, и в нее закладывается проблема, провоцирующая дискуссию. Чтобы сделать кейс более приближенным к реальности, его готовят в тесном сотрудничестве с представителями: авторы кейса обсуждают проблему с топ-менеджерами, проводят интервью с сотрудниками, собирают данные из разных отделов. Содержание кейса дополняется данными из открытых источников: отчетов консалтинговых компаний, исследований рынков, информации для инвесторов, статистических данных.

Метод кейса в развитии следующих навыков учащихся:

1. Аналитические навыки: умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их, мыслить ясно и логично.

2. Практические навыки: пониженный специально по сравнению с реальной ситуацией уровень сложности проблемы, представленной в кейсе, способствует более легкому формированию на практике навыков использования теории, методов и принципов, позволяет преодолевать барьер трудности теории.

3. Творческие навыки. Одной логикой, как правило, ситуацию не решить. Очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.

4. Коммуникативные навыки: умение вести дискуссию, убеждать окружающих. Использовать наглядный материал и ИКТ-средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет.

5. Социальные навыки: умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т.д.

6. Самоанализ. Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного.

Структура кейс-заданий зависит от вида кейса и его целей. Но в самом общем виде кейсовое задание состоит из вводной, основной и завершающей частей.

Вводная часть – дает общую информацию о «кейсе». Она может содержать «вызов» – небольшое вступление, предисловие, интригующее читателя. Существуют следующие варианты предисловия: определенная сюжетная завязка, которая вызовет интерес к рассматриваемой ситуации; исходные данные исследования, глоссарий терминов, ключевые моменты; формулировка вопросов для исследования и т.п. В вводной части может излагаться гипотеза, которую нужно подтвердить или опровергнуть в процессе решения кейса.

Основная часть – контекст, случай, проблема, факты.

Завершающая часть или материалы для решения представляет дополнительную информацию, которая позволит лучше разобраться в «кейсе»: вопросы, библиография, фотографии персонажей, схемы, таблицы.

Текст кейса может быть различным по объему. Различают полные кейсы, сжатые кейсы и мини-кейсы.

Полные кейсы (в среднем 20–25 страниц) предназначены для командной работы в течение нескольких дней и обычно подразумевают командное выступление для презентации своего решения.

Сжатые кейсы (3–5 страниц) предназначены для разбора непосредственно на занятии и подразумевают общую дискуссию.

Мини-кейсы (1–2 страницы и менее), как и сжатые кейсы, предназначены для разбора в аудитории и зачастую используются в качестве иллюстрации к теории, преподаваемой на занятии.

Виды анализа «кейсов»

1. Проблемный анализ основывается на понятии «проблема»; предполагает осознание сущности, специфики той или иной проблемы и путей ее разрешения (определение формулировки проблемы; определение пространственных и временных границ проблемы; выяснение структуры, функций; выявление закономерностей развития проблемы, ее последствий; определение ресурсов, которые необходимы для разрешения проблемы; пути разрешения проблемы).

2. Причинно-следственный анализ основывается на причинности; предполагает установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, и последствий ее развертывания.

3. Прагматический анализ предполагает осмысление того или иного объекта, процесса, явления с точки зрения более эффективного использования в практической жизни (диагностику содержания деятельности в ситуации, ее моделирование и оптимизацию). Основными понятиями прагматического анализа выступают «эффективность» – достижение высокого результата минимальными ресурсами; «результативность» – способность достигать поставленную цель; «оценка» – величина, характеризующая то или иное явление с точки зрения эффективности и результативности.

4. Аксиологический анализ предполагает анализ того или иного объекта, процесса, явления в системе ценностей (выявление множества оцениваемых объектов; определение критериев и системы оценивания; построение системы оценок ситуации, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц).

5. Ситуационный анализ имеет особое значение при использовании метода «Case-study». Данный вид анализа основывается на совокупности приемов и методов осмысления ситуации, ее структуры, определяющих ее факторов, тенденций развития и т.п.

6. Прогностический анализ предполагает не разработку, а использование моделей будущего и путей его достижения. Этот анализ сводится к прогностической диагностике, выяснению степени соответствия анализируемого явления или процесса будущему (предсказаний относительно вероятного, потенциального и желательного будущего): задается будущее

состояние системы и определяются способы достижения будущего, а также определяется ситуация будущего.

7. Рекомендательный анализ ориентирован на выработку рекомендаций относительно поведения действующих лиц ситуации. От прагматического анализа рекомендательный анализ отличается тем, что предполагает выработку вариантов поведения в некоторой ситуации.

8. Программно-целевой анализ сосредотачивается на разработке программ деятельности в данной ситуации, подробной модели достижения будущего.

Этапы выполнения кейс-задания:

Решение кейса представляет собой продукт самостоятельной индивидуальной или групповой работы студентов. Работа с кейсом осуществляется поэтапно:

Первый этап – знакомство с текстом кейса, изложенной в нем ситуацией, ее особенностями.

Второй этап – выявление фактов, указывающих на проблему(ы), выделение основной проблемы (основных проблем), выделение факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать.

Третий этап – выстраивание иерархии проблем (выделение главной и второстепенных), выбор проблемы, которую необходимо будет решить.

Четвертый этап – генерация вариантов решения проблемы. Возможно проведение «мозгового штурма».

Пятый этап – оценка каждого альтернативного решения и анализ последствий принятия того или иного решения.

Шестой этап – принятие окончательного решения по кейсу, например, перечня действий или последовательности действий.

Седьмой этап – презентация индивидуальных или групповых решений и общее обсуждение.

Восьмой этап - подведение итогов в учебной группе под руководством преподавателя.

Рекомендации по осуществлению анализа кейс-задания

Ознакомление обучающихся с текстом кейса и последующий анализ кейса может осуществляться заранее (за несколько дней до его обсуждения) как самостоятельная работа студентов. Обсуждение небольших кейсов может быть включено в учебный процесс, и студенты могут знакомиться с ними непосредственно на занятиях. Общая схема работы с кейсом на этапе анализа может быть представлена следующим образом: в первую очередь следует выявить ключевые проблемы кейса и понять, какие именно из представленных данных важны для решения; войти в ситуационный контекст кейса, определить, кто его главные действующие лица, отобрать информацию необходимую для анализа, понять, какие трудности могут возникнуть при решении задачи.

Максимальная польза из работы над кейсами будет извлечена в том случае, если студенты при предварительном знакомстве с ними будут придерживаться

систематического подхода к их анализу, основные шаги которого представлены ниже.

1. Выпишите из соответствующих разделов учебной дисциплины ключевые идеи, чтобы освежить в памяти теоретические концепции и подходы, которые Вам предстоит использовать при анализе кейса.

2. Бегло прочтите кейс, чтобы составить о нем общее представление.

3. Внимательно прочтите вопросы к кейсу и убедитесь в том, что Вы хорошо поняли, что вас просят сделать.

4. Вновь прочтите текст кейса, внимательно фиксируя все факторы или проблемы, имеющие отношение к поставленным вопросам.

5. Продумайте, какие идеи и концепции соотносятся с проблемами, которые Вам предлагается рассмотреть при работе с кейсом. Для успешного анализа кейсов следует придерживаться ряда принципов: используйте знания, полученные в процессе лекционного курса; внимательно читайте кейс для ознакомления с имеющейся информацией, не торопитесь с выводами; не смешивайте предположения с фактами. При проведении письменного анализа кейса помните, что основное требование, предъявляемое к нему, – краткость.

Презентация результатов анализа кейсов

Презентация, или представление результатов анализа кейса, выступает очень важным элементом метода. При этом в case-study используются два вида презентаций: устная (публичная) и письменный отчет-презентация.

Публичная (устная) презентация предполагает представление решений кейса группе.

Устная презентация требует навыков публичного выступления, умения кратко, но четко и полно изложить информацию, убедительно обосновать предлагаемое решение, корректно отвечать на критику и возражения. Одним из преимуществ публичной (устной) презентации является ее гибкость. Выступающий может откликаться на изменения окружающей обстановки, адаптировать свой стиль и материал, чувствуя настроение аудитории.

Письменный отчет-презентация требует проявления таких качеств, как умение подготовить текст, точно и аккуратно составить отчет, не допустить ошибки в расчетах и т.д. Подготовка письменного анализа кейса аналогична подготовке устного, с той разницей, что письменные отчеты-презентации обычно более структурированы и детализированы. Основное правило письменного анализа кейса заключается в том, чтобы избегать простого повторения информации из текста, информация должна быть представлена в переработанном виде. Самым важным при этом является собственный анализ представленного материала, его соответствующая интерпретация и сделанные предложения. Письменный отчет – презентация может сдаваться по истечении некоторого времени после устной презентации, что позволяет более тщательно проанализировать всю информацию, полученную в ходе дискуссии.

Критерии оценки выполнения кейс-заданий

Критериями оценки выполненного кейс-задания являются:

1. Научно-теоретический уровень выполнения кейс-задания и выступления.
2. Полнота решения кейса.
3. Степень творчества и самостоятельности в подходе к анализу кейса и его решению. Доказательность и убедительность.
4. Форма изложения материала (свободная; своими словами; грамотность устной или письменной речи) и качество презентации.
5. Культура речи, жестов, мимики при устной презентации.
6. Полнота и всесторонность выводов.
7. Наличие собственных взглядов на проблему.

Оценка за кейс-задание выставляется по четырехбалльной шкале. «Отлично» – кейс-задание выполнено полностью, в рамках регламента, установленного на публичную презентацию, студент(ы) приводит (подготовили) полную четкую аргументацию выбранного решения на основе качественно сделанного анализа. Демонстрируются хорошие теоретические знания, имеется собственная обоснованная точка зрения на проблему(ы) и причины ее (их) возникновения. В случае ряда выявленных проблем четко определяет их иерархию. При устной презентации уверенно и быстро отвечает на заданные вопросы, выступление сопровождается приемами визуализации. В случае письменного отчета-презентации по выполнению кейс-задания сделан структурированный и детализированный анализ кейса, представлены возможные варианты решения (3-5), четко и аргументировано обоснован окончательный выбор одного из альтернативных решений.

«Хорошо» – кейс-задание выполнено полностью, но в рамках установленного на выступление регламента, студент(ы) не приводит (не подготовили) полную четкую аргументацию выбранного решения. Имеет место излишнее теоретизирование, или наоборот, теоретическое обоснование ограничено, имеется собственная точка зрения на проблемы, но не все причины ее возникновения установлены. При устной презентации на дополнительные вопросы выступающий отвечает с некоторым затруднением, подготовленная устная презентация выполненного кейс-задания не очень структурирована. При письменном отчете-презентации по выполнению кейс задания сделан не полный анализ кейса, без учета ряда фактов, выявлены не все возможные проблемы, для решения могла быть выбрана второстепенная, а не главная проблема, количество представленных возможных вариантов решения – 2-3, затруднена четкая аргументация окончательного выбора одного из альтернативных решений.

«Удовлетворительно» – кейс-задание выполнено более чем на 2/3, но в рамках установленного на выступление регламента, студент(ы) расплывчато раскрывает решение, не может четко аргументировать сделанный выбор, показывает явный недостаток теоретических знаний. Выводы слабые, свидетельствуют о недостаточном анализе фактов, в основе решения может иметь место интерпретация фактов или предположения, Собственная точка зрения на причины возникновения проблемы не обоснована или отсутствует.

При устной презентации на вопросы отвечает с трудом или не отвечает совсем. Подготовленная презентация выполненного кейс-задания не

структурирована. В случае письменной презентации по выполнению кейс-задания не сделан детальный анализ кейса, далеко не все факты учтены, для решения выбрана второстепенная, а не главная проблема, количество представленных возможных вариантов решения – 1-2, отсутствует четкая аргументация окончательного выбора решения.

«Неудовлетворительно» – кейс-задание не выполнено, или выполнено менее чем на треть. Отсутствует детализация при анализе кейса, изложение устное или письменное не структурировано. Если решение и обозначено в выступлении или отчете-презентации, то оно не является решением проблемы, которая заложена в кейсе.

Карта оценки учителем навыков работы с кейсом;

Ф.И. учащегося

Выделение и формулирование главной мысли (идеи)

Составление планов различных видов

Описание фактов, явлений, событий, деталей

Работа с ключевыми понятиями, темами, проблемами

Логика изложения

Анализ данных

Навык определения и разработки проблемы

Выступление перед аудиторией

Составление конспекта темы, отчета, рецензии и т.д.

Владение различными способами само и взаимоконтроля

Умение вести полемику, участвовать в дискуссии

Умение решать проблемные учебные задачи.

Примерный образец оформления письменного отчета-презентации по выполнению кейс-задания.

Структура отчета-презентации по выполнению кейс-задания

1. Титульный лист.

2. Формулировка кейс-задания.

3. Описание ситуации (кейса).

4. Анализ ситуации, диагностика проблем(ы) и их (ее) формулировка, определение главной проблемы и второстепенных.

5. Ответы на поставленные вопросы к кейс-заданию или найденные решения. Пример письменного отчета-презентации по выполнению кейс-задания по дисциплине «Методы принятия управленческих решений».

1. На титульном листе необходимо указать:

Отчет-презентация по выполнению кейс-задания по дисциплине «название дисциплины»

Выполнил обучающийся _____ (класс,) _____ (ФИО)

2. Формулировка кейс-задания:

«Проанализируйте ситуацию. Определите какие(ую) проблемы(у) необходимо решить в данной ситуации. Какие формы и методы разработки и принятия решений по данной ситуации Вы могли бы порекомендовать главе сельского поселения?».

3. Ситуация

Главу акимата села беспокоит то, что на территории поселка местные жители часто выбрасывают бытовой мусор прямо на улицу, а часть мусора относят или отвозят за территорию поселка. Раньше раз в три дня приезжала машина – мусоровоз, и жители имели возможность в назначенное время вынести бытовые отходы. Средств в бюджете села на организованный сбор и вывоз мусора сегодня недостаточно. Постепенно улицы поселения «зарастают» мусором, а за околицей села постепенно разрастается свалка.

4. Анализ ситуации, диагностика проблем(ы) и их (ее) формулировка, определение главной проблемы и второстепенных.

Факты:

- отсутствует организованный сбор мусора на территории сельского поселения;
- улицы «зарастают» мусором;
- свалка за территорией поселка;
- жители не проявляют заинтересованности в чистоте улиц своего поселения;
- отсутствие средств в бюджете администрации сельского поселения на организацию вывоза бытовых отходов;
- беспокойство акима села;
- прочее.

Перечень возможных проблем, определение главной и второстепенных:

1. Где найти средства на организованный сбор и вывоз мусора?
2. Как поднять сознательность населения, чтобы они не выбрасывали бытовой мусор на улицу?
3. Как убрать свалку за околицей?
4. Как организовать уборку улиц?
5. Как организовать сбор и вывоз мусора с территории сельского поселения? (главная проблема)
6. Какое применение можно найти некоторым видам мусора, например, пластиковым бутылкам?
7. И т.д.

5. Рекомендуемые возможные формы и методы разработки и принятия решений:

1) Глава поселения может разработать и принять решение индивидуально, опираясь на свои знания и опыт или опыт других сельских поселений.

2) Можно использовать групповые методы разработки и принятия решений: активизирующие, такие как «Мозговой штурм», «6-5-3» или эвристические, такие как «метод номинальной группы», «метод ассоциаций»,

привлекая в группу по разработке решений не только сотрудников администрации сельского поселения, но и местных жителей.

3) Можно предложить для решения некоторых второстепенных проблем (№ 2, № 3, № 4 или № 6) организовать конкурс идей среди школьников и их родителей на базе местной школы.

Наиболее простой вариант кейса: учащимся дается некий отрывок текста, несущего в себе нравственную проблематику, и предлагается придумать, предугадать, как будут развиваться события дальше. Например, рассказ Льва Толстого «После бала» или отрывок из произведения того же писателя «Детство», где основой анализа может стать поступок мальчика, который имеет очень чуткую, «жалостливую» натуру, но, тем не менее, поддается всеобщему негативному порыву и вместе со своими товарищами издевается над другим мальчиком. Кейс-задание: Возможно ли было поступить по-другому, и к каким бы последствиям это привело? После обсуждения, которое обычно получается бурным, участники дискуссии получают концовку текста писателя, чтобы соотнести собственные ощущения, предчувствия с авторским восприятием. Как правило, споры продолжаются и после этого. Единственный недостаток подобного вида творческой работы – анализу подлежат только короткие произведения, либо отрывки из романов и повестей.

Основные пункты при составлении кейса, исходя из ситуации.

Для составления кейса необходимо понимать, что кейс – это реально существующая история, достоверно произошедшая ситуация, изложенная в устной или письменной речи или тексте.

Что необходимо:

1. Перед началом работы по кейс-технологии следует выбрать дисциплину, предмет, мероприятие, на котором ваш кейс может быть уместным.
2. Выбрать и обозначить ситуацию как ситуативно проблемную.
3. Определить предполагаемое противоречие в действиях участников.
4. Определить предполагаемую причину возникновения противоречия.
5. Учитывать и указывать важные составляющие детали, которые в реальной ситуации, при решении проблемы имели основные значения.
6. В подготовке текста кейса, необходимо учитывать уровни обучения (начального, среднего, и старшего), для более эффективного взаимодействия и готовности к пониманию проблемы.
7. В тексте кейса желательно показать одно из предпринятых или достигнутых решений, подтверждающих достоверность ситуации.
8. В обсуждении с детьми, предоставлять кейс в доступной для понимания формулировку ситуации, из которой обучающиеся смогут познакомиться с событием, действиями участников истории, задуматься над основным противоречием, проблемой ситуации и поиском решений.

9. В кейсе возможно такое изложение текст, в котором сохраняются основные действия участников и имеющееся противоречие (проблему) между ними.

10. Подготовить краткий для ознакомления в устной или письменной форме текст кейса.

11. Для наглядности и подтверждения фактов возникшей ситуации и перенесения ее в форму кейса можно включить диаграммы, статистику, и другие факты, подтверждающие достоверность действий участников в рассматриваемой ситуации.

Кейс.

Алгоритм работы с кейсом:

Участники.

Основные действия участников.

В чем столкновение интересов? В чем заключается основное противоречие?

Какая проблема предлагается для рассмотрения в данном кейсе. Каким способом можно решить данное противоречие?

Как можно поступить участникам ситуации? Почему?

Что такое действие позволит решить в противоречии и ситуации целиком?

Участники кейса	Основные действия	Предполагаемая проблема (противоречие)	Предполагаемая причина возникновения противоречия (проблемы)	Предлагаемые варианты действий или выхода из трудной ситуации

Примеры литературных кейсов на уроках русской литературы.

Кейс-ситуации героев известных произведений можно соотнести с современностью: если бы Евгений Онегин жил в наше время, кем бы вы его считали: личностью или посредственностью?

На уроке литературы по творчеству М.Ю. Лермонтова при изучении романа «Герой нашего времени» можно предложить следующее кейс-задание: «Является ли Лермонтов прообразом своего героя?». Учащиеся, работая с текстом-биографией и текстом произведения, должны привести свои доказательства и сделать вывод.

Кейс по роману «Обломов». Проблема: для чего приходит в этот мир человек, в чём смысл его жизни?

Вопросы: можно ли назвать проблему поиска смысла жизни актуальной? Какова жизненная концепция Обломова, судя по предложенному отрывку? Прав ли он? В чём, по-вашему, смысл жизни? Достоинством кейс-технологий является их гибкость, вариативность, что способствует развитию креативности у педагога и обучающихся.

Первая степень сложности наличие практической ситуации и её решения. Ученикам предлагается определить, подходит ли решение для данной ситуации и возможно ли другое решение. Например: согласны ли вы с утверждением критика Н. Добролюбова, назвавшего Катерину «лучом света в тёмном царстве»? Или: согласны ли вы со словами А.С. Грибоедова о том, что в его комедии «Горе от ума» - «25 глупцов на одного здравомыслящего человека»?

Вторая степень сложности: существует некая практическая ситуация - необходимо найти её решение. Например, «чем обусловлена тема «лишнего человека» в русской литературе начала 19 века»? или «Чем обусловлено появление «маленького человека» в русской литературе 19 века»? И т.д.

Третья степень сложности: есть практическая ситуация - определить проблему и найти пути решения. Например, «чем вызван конфликт Базарова и П.П. Кирсанова и есть ли точки соприкосновения у двух этих героев»? На уроке в 9 классе при изучении повести «Бедная Лиза» перед учащимися ставится кейс-задача: предложите свой вариант решения проблемы между главными героями, если бы события происходили в 21 веке.

Кейсы могут быть представлены в различной форме: от нескольких предложений до множества страниц. Однако следует иметь в виду, что большие кейсы вызывают у обучающихся некоторые затруднения по сравнению с малыми, особенно при работе с ними впервые. Наиболее простой вариант кейса: учащимся дается некий отрывок текста, несущего в себе нравственную проблематику, и предлагается придумать, предугадать, как будут развиваться события дальше. Например, рассказ Льва Толстого «После бала» или отрывок из произведения того же писателя «Детство», где основой анализа может стать поступок мальчика, который имеет очень чуткую, «жалостливую» натуру, но, тем не менее, поддается всеобщему негативному порыву и вместе со своими товарищами издевается над другим мальчиком. *Кейс-задание:* Возможно ли было поступить по-другому, и к каким бы последствиям это привело? После обсуждения, которое обычно получается бурным, участники дискуссии получают концовку текста писателя, чтобы соотнести собственные ощущения, предчувствия с авторским восприятием. Как правило, споры продолжаются и после этого. Единственный недостаток подобного вида творческой работы – анализу подлежат только короткие произведения, либо отрывки из романов и повестей.

В чём смысл рассказа «Кавказский пленник»? Что осуждает писатель (бессмысленность вражды между народами, бессмысленность войны или что-то другое)?

Пример проведения дискуссии с применением отрывка текста «Педагогика» Магжана Жумабаева «Место языка в жизни человека и нации». Язык – переводчик души. Если бы не было языка, в глубине сердца остались бы самые дорогие ощущения, а в глубине души остались бы не вышедшие наружу дорогие мысли. Только благодаря языку человек передает свои внутренние

тайны и может понять другого человека. Это большое счастье, когда человек может сам выразить свои мысли И в то же время понять другого человека».

Вопросы дискуссии:

– Вся жизнь человека неразрывно связана с языком. В детстве мы с упоением слушаем народные сказки, песни. Позже происходит знакомство с классической литературой.

– С творчеством каких мастеров слова Вы знакомы?

– В чем состоит уникальность родного языка?

– А может ли любой из вас с уверенностью сказать, что овладел в совершенстве родным языком?

– В самом деле, язык – явление сложное и совершенно особенное в жизни каждого человека. Однако есть такие скептики, которые считают: «Как сказал – так и ладно. Все равно поймут»!

– Но правы ли они? Можно ли утверждать, что небрежную, неточную, неряшливую речь правильно поймут?

– Как беречь чистоту речи, пока вы учитесь в школе?

– Так ли опасно распространение сквернословия? Нужно ли об этом громко заявлять?

– В обществе случаются периоды пренебрежения к нормам языка, но это сродни болезни, которая проходит. И люди снова начинают понимать важность правильной, красивой и адекватной речи. Итак, построение такого рода дискуссии на основе кейс-технологии целесообразно в форме «перекрестного допроса», то есть обмена вопросами между учителем и учеником. В рамках такой дискуссии высказывание обучающегося, его позиции или рекомендации рассматриваются посредством ряда вопросов.

Варианты сценариев организации занятия с использованием метода case-study

Педагогический потенциал метода case-study значительно больше педагогического потенциала традиционных методов обучения. Наличие в структуре метода case-study споров, дискуссий, аргументации тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения. Примеры некоторых сценариев таких занятий.

Вариант 1

1. Организационная деятельность. Знакомство с ходом урока.
2. Экспресс-опрос по основным понятиям.
3. Определение цели урока.
4. Фронтальная беседа. Знакомство с ситуацией.
5. Работа с кейсом. Ролевая игра.
6. Презентация кейса.
7. Подведение итогов.

Вариант 2

1. Вступительное слово учителя.
2. Знакомство с ситуацией (индивидуальная работа).

3. Определение проблемы («мозговой штурм»).
4. Работа в группах по решению проблемы.
5. Презентация работы групп (дискуссия).
6. Подведении итогов.

Вариант 3

1. Разделение на группы для знакомства с ситуацией (опережающее домашнее задание), выделение и обсуждение проблемы.
2. Выступление руководителей групп с отчетом о выполнении домашнего задания.
3. Межгрупповая дискуссия по решению проблемы.
4. Подведение итогов.

Если в презентации кейса планируется использование ролевой или деловой игры, то урок выходит за временные рамки. Это случай использования кейса во внеурочной деятельности. Разработка сценария занятия зависит от целей кейса, возможностей учителя и класса. Применение метода ситуативного анализа подчеркивает профессиональную компетентность современного учителя и учащихся.

Работа с текстами культурного наследия на уроках русского языка может быть реализована и посредством метода проектов. Процесс проектирования несёт в себе все элементы творческого отношения к реальности, позволяет глубже понять те или иные языковые явления. Результатом отражения культурного наследия выступают пословицы и поговорки. Несмотря на краткость оформления, они представляют собой особый тип текста назидательного характера. Языковое пространство пословиц и поговорок достаточно обширно: работа с ними содействует знакомству с пластами лексического запаса русского языка, более эффективной организации словарной, орфографической и лингвистической работы на уроках. В качестве примера использования обозначенного метода рассмотрим содержание работы с проектом «Пословицы в современном русском языке».

Цель проекта: пополнение лексикона обучающихся пословицами.

Задачи проекта:

- провести диагностику уровня знаний пословиц у учащихся;
- уточнить семантику отдельных пословиц в русском языке;
- научиться употреблять пословицы в речевой деятельности;
- разработать рукописный сборник «Любимые пословицы», в котором представить определенные группы пословиц русского народа и пословицы, созданные самими учениками;
- нарисовать к пословицам иллюстрации.

Постановка проблемного вопроса:

– Пословицы являются достоянием всей нации. Русские пословицы отражают богатый исторический опыт народа, особенности национального менталитета.

- Какими свойствами обладают пословицы?

– Как рождаются пословицы?

Работа над проектом. Работа над проектом ведется в группах: используя словари, обучающиеся систематизируют пословицы по следующим признакам: пословицы народов мира, тематические пословицы (пословицы о Родине, семье, труде, учебе, человеке и его недостатках), пословицы в поэтической и прозаической форме, пословицы, употребляемые в прямом и переносном значениях и др. Оформление результатов исследования и подведение итогов.

Оформление результатов исследований осуществляется в виде книги пословиц, в которой каждый ученик представляет свою страницу (пословица, ее толкование, иллюстрация к ней).

Подведение итогов проходит на уроке, в ходе которого ученики представляют результаты своих исследований. Таким образом, коллективная проектная деятельность, выполняемая обучающимися, и координируемая учителем ценна, поскольку позволяет самореализоваться каждому ученику, независимо от способностей.

Сценарий занятия с использованием кейс-метода

Сценарий урока

Раздел программы:

Информационные технологии. Microsoft Office.

Тема урока: Создание собственных публикаций.

Проект: “Визитка для директора”. Используемые технологии:

Метод проектов с использованием кейс-технологии.

Оборудование: набор учебно-методических материалов (кейс) для самостоятельного изучения темы, мультимедиапроектор, ПК.

Цели урока: научить использовать заготовки публикаций, поставляемых с Microsoft Office и модифицировать заготовку для создания собственной публикации. Развитие интереса к процессу познания на уроках информатики. Воспитание культуры труда, формирование компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности.

План урока:

Организационный момент.

Изучение нового материала.

Выполнение мини-проектов.

Защита проектов. Рефлексия.

Ход урока:

1. Организационный момент (объявление темы, целей урока, мотивация).

2. Изучение нового материала:

Знакомство с содержанием кейсов.

Самостоятельная работа обучающихся с кейсом.

Дифференцированная помощь учителя.

3. Выполнение мини-проектов

Задание: Вы - дизайнер, требуется выполнить заказ: создать макет визитки класса.

4. Защита проектов (Представить свой проект заказчику).

Рефлексия.

Варианты кейсов (источник фестиваль педагогических идей «Открытый урок»).

Вариант кейса для детей 4 класса (начальный уровень обучения)

Побывав с мамой в зоопарке, мальчик Самат вечером перед сном спросил у неё: «Мы сегодня видели много разных животных. Они, наверняка, любят сладкое, как и я. Но ни у кого из них я не заметил зубной щётки! Как же они борются с кариесом?»

Как мама объяснила сыну каким образом животные поддерживают чистоту зубов?

Вариант кейса для 7 класса (средний уровень обучения)

1.«Чтобы убедить маму купить мороженое, несмотря на состояние острого воспаления в горле, ребенок привел более пяти неопровержимых доказательств того, что мороженое для больного горла полезно».

Задание: Какие доводы привели бы на его месте Вы?

2. «Каждую зиму на пруды одного греческого фермера, разводящего форель, прилетают утки и, взмучивая и загрязняя воду, сильно вредят поголовью рыб. Возмущённый таким положением дел фермер решил пожаловаться в посольство той страны, откуда эти утки прилетают».

Задание: предложите максимальное число способов, с помощью которых он может определить страну происхождения уток.

Варианты кейса для 10 класса (старший уровень обучения).

1.Знаменитый пароход «Титаник» затонул в 1912 г. недалеко от Ньюфаундленда. После того, как в 1985 году были обнаружены два куска его корпуса, лежащие на илистом дне на глубине около 3800 м среди поля обломков, в этом районе было проведено множество спусков глубоководных аппаратов с наблюдателями. Одним из результатов этих спусков было появление научной статьи с заголовком «Влияние корпуса «Титаника» на состав и распределение донной фауны». Задание: Попробуйте спрогнозировать основные результаты, представленные и описанные исследователями в этой статье.

Недостатки использования кейсовых технологий:

➤ Трудности данной технологии в создании кейса. Много времени тратится на подбор как теоретической, так и практической части. Среди имеющегося на рынке программного обеспечения много некачественного, не учитывающего специфику работы с обучающимися, имеющего много фактических или методических ошибок. На классическом уровне, имеется возможность скорректировать тот или иной материал, сделать его доступнее, решить другим способом;

➤ При создании кейса нельзя учесть особенностей конкретной группы обучающихся, поэтому крайне важна роль преподавателя;

➤ Не обеспечивается развитие речевой, графической и письменной культуры обучающихся;

➤ Диалог с кейсом лишен эмоциональности, как правило однообразен;

Выводы:

Суть кейс-метода (Case study) в том, что учащиеся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы.

Кейс – это описание реальной ситуации.

Кейс – это "кусочек" реальной жизни (в английской терминологии TRUE LIFE).

Кейс – это события, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности и описанные авторами для того, чтобы спровоцировать дискуссию в учебной аудитории, "сподвигнуть" учащихся к обсуждению и анализу ситуации, и принятию решения.

Кейс – это «моментальный снимок реальности, «фотография действительности».

Кейс – не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию (по Смоляниновой О.Г.)

Особенностью кейс метода обучения является его образовательная открытость с одной стороны, а с другой, замкнутость и жесткость в результативности обучения. Грамотно изготовленный кейс провоцирует дискуссию, привязывая учащихся к реальным фактам, позволяет промоделировать реальную проблему, с которой в дальнейшем придется столкнуться на практике.

Объем CASE может быть различным - от нескольких предложений на одной странице ("западно-европейские" кейсы) до множества страниц ("американские" кейсы).

Вовлечение детей в рассказы (как устные, письменные, так и мультимедийные) является важным направлением развития устной речи.

Навыки повествования развиваются посредством совместного чтения книг, рассказывания историй, исполнительского искусства и изобразительного искусства, а также создания детьми устных, визуальных, письменных и мультимедийных историй. Благодаря этому опыту дети развивают четкое представление о том, как работают истории.

Рассказывание историй — это возможность для детей и педагогов узнать о культуре, сообществе и языке. Мы помогаем детям узнавать об историях и истории своей собственной культуры, а также общества в целом.

Истории – это среда, с которой все дети знакомятся и получают удовольствие. Будь то книги, рисунки, танцы, музыка, рифмы, мультимедиа или устная речь – рассказывание историй является важной частью обучения детей младшего возраста и не только.

Способность детей понимать и рассказывать истории также тесно связана с их дальнейшим успехом в изучении языка и грамотности.

У каждой хорошей истории есть...Начало, середина и конец. Эту базовую структуру истории понимают маленькие дети, и они также начинают рассказывать истории с этими частями примерно к 3 годам. У каждой истории есть как минимум начало, середина и конец. Более сложные истории также имеют полный «эпизод».

Это означает, что в истории есть:

- четкая обстановка (включая персонажей, место, время);
- проблема/начальное событие (событие или проблема, с которых начинается история, что не обязательно является «отрицательным» событием);
- реакции персонажей на проблему и их план (ы) того, как реагировать на проблему;
- попытки решить проблему (иногда планы не работают!);
- последствия этих попыток решить проблему (что будет дальше?);
- решение проблемы (часто с каким-то сообщением или извлеченным уроком).

У хорошей истории больше, чем начало, середина и конец. В нем есть части полного «эпизода». Полный эпизод имеет все эти элементы. Дети начинают с того, что рассказывают простые истории, но начинают рассказывать полную серию примерно к 7 годам.

Рассказы могут быть устными или письменными. Они также могут быть представлены через искусство и театр или с помощью аудиовизуальных средств, таких как кино, телевидение, звук и музыка. Все истории имеют элементы сеттинга, персонажей и сюжета. Ниже приведены некоторые общие типы историй, которые дети могут слушать и рассказывать сами себе:

- культурные / традиционные истории (включая Dreamtime или другие истории коренных народов);
- басни и сказки (включая народные сказки и современные версии);
- мифы и легенды;
- другие вымышленные истории (например, сборники рассказов с картинками или истории, которые дети придумывают сами);
- биографии и автобиографии;
- рассказы и личные истории (например, собственный опыт педагогов или детей).

Истории могут быть о знакомых или незнакомых событиях или темах.

Почти во всех историях есть проблема (или начальное событие), которая запускает действие повествования. События, которые следуют за проблемой

рассказа, обычно представляют собой попытки решения проблемы и последствия этих попыток.

Подумайте об истории, которую вы недавно прочитали/услышали, и попытайтесь определить основное начальное событие в истории и то, какие события последовали за ней.

Истории могут быть о знакомых или незнакомых событиях или темах.

Почти во всех историях есть проблема (или начальное событие), которая запускает действие повествования. События, которые следуют за проблемой рассказа, обычно представляют собой попытки решения проблемы и последствия этих попыток.

Подумайте об истории, которую вы недавно прочитали/услышали, и попытайтесь определить основное начальное событие в истории и то, какие события последовали за ней.

Истории обычно имеют очевидный конец. На этом первоначальная проблема истории решена или, по крайней мере, персонажи чему-то научились на этом пути. Включение четкого решения является признаком более развитых повествовательных навыков.

Истории часто передают сообщение или более глубокий смысл. Авторы или рассказчики могут передавать эти темы через:

- мысли, чувства или действия персонажей;
- что герои узнают о себе в рассказе;
- события, которые происходят;
- как истории развиваются или разрешаются.

Разговор о темах нарративов является важной частью осмысления историй. Некоторые общие темы, которые могут возникнуть в детских рассказах, включают:

- храбрость
- дружба
- принадлежность/идентичность
- семья
- любовь и доброта
- потеря/горе
- взросление
- научиться делиться
- научиться справляться с чувствами
- устойчивость

- значение культуры.

Рассказы являются важной частью социального и академического использования языка в соответствии с моделью содержания и использования форм Блума и Лахи (1978). Дети учатся использовать язык, чтобы находить смысл в историях и рассказывать свои собственные истории.

Слушание историй и рассказывание собственных историй – это возможность практиковать все части устной речи, включая речь, словарный запас и грамматику.

Это также важно для развития навыков логических выводов, которые становятся важными, когда дети начинают читать и практиковать понимание прочитанного (Kleesk, 2008).

Способность понимать и рассказывать истории является ключевым навыком для успешного чтения и письма в первые годы обучения в школе (например, Gardner-Neblett & Iruka, 2015).

Посредством знакомства с историями (как устными, так и письменными и визуальными) дети готовятся к рассказам/рассказам, с которыми они столкнутся в письменной форме после перехода в начальную школу.

Эти возможности включают:

- узнать, как работают истории
- извлекать смысл из историй, которые они слышат
- создание собственных историй (в устной, визуальной или письменной форме).

Современное образование требует разработки и внедрения все новых методов обучения. На Западе, а в последнее время и в странах Восточной Европы все более часто в учебном процессе применяются проблемные методы обучения (Problem-based learning), которые гармонично дополняют традиционные методы и позволяют мотивировать учеников и студентов к учению в гораздо большей степени, чем скучные лекции или традиционные уроки

Проблемный метод также как и метод активного обучения, обучения в сотрудничестве – один из наиболее широко используемых и эффективных методов в современном начальном, среднем и высшем образовании. Идеи, которые легли в основу данного метода имеют богатую историю по меньшей мере с момента использования элементов данной методики в Медицинской школе Гарвардского университета (Harvard University) в середине 19 века.

Одним из проблемных методов является метод кейсов или метод ситуаций, предполагающий рассмотрение и решение студентами реальных ситуаций из жизни и практической деятельности педагога.

Педагогический процесс можно рассматривать как непрерывную цепь взаимосвязанных, взаимно продолжающихся педагогических ситуаций. Это

наиболее подвижные, быстро поддающиеся изменению элементы процесса обучения.

Структура педагогических ситуаций внешне проста. В нее входит педагог, обучающийся, их эмоционально-интеллектуальное взаимодействие. Но такая простота обманчива, так как оно проявляется в совместном действии двух сложных внутренних миров педагога и обучающегося.

Педагогические ситуации могут создаваться целенаправленно или возникать стихийно. В любом случае они должны разрешаться осторожно, продуманно, с предварительным проектированием выхода из них. Это всегда согласование педагогического процесса с интересами его участников и оперативный учет индивидуально-типологических особенностей конкретных людей и реальной обстановки.

Педагогическая ситуация всегда проблема. Всякая педагогическая проблема – это объективно возникающий в педагогической теории или педагогической практике вопрос относительно процессов обучения к воспитанию человека. Они носят общий характер, связанный с педагогическим процессом в целом, его составляющими, либо частный, т. е. возникают в ходе обучения. Педагогические проблемы требуют решения, но они не всегда могут быть разрешены немедленно.

Анализ проблемы состоит из следующих шагов:

1. предварительное описание проблемной ситуации;
2. вычленение конкретной задачи из проблемной ситуации;
3. построение абстрактной модели конкретной задачи, формулировка противоречия;
4. построение абстрактной модели решения задачи, представление ИКР (идеального конечного результата);
5. выявление ресурсов и выход на конкретное решение;
6. формулирование подзадач, которые необходимо решить для реализации предлагаемого решения;
7. повторение цепочки рассуждений для решения выявленных подзадач с шага № 3;
8. рефлексия.

Разработка учебных ситуационных задач по теме / разделу»

Одна из составляющих качества образования – компетентность школьника в решении реальных проблем и задач, возникающих в жизненных ситуациях.

Сформирована такая компетентность, которая может быть только в процессе решения проблем повседневной жизни, и в этом плане огромным потенциалом обладают ситуационные задачи. Так как знания формируются не до, а в процессе применения их применения на практике, представляется возможным оптимизировать процесс обучения путем включения в его структуру ситуационных задач, построенных на учебном содержании.

Ситуационные задачи позволяют интегрировать знания, полученные в процессе изучения разных предметов. При этом они могут предусматривать расширение образовательного пространства ребенка.

Ситуационные задачи – это задачи, позволяющие ученику осваивать интеллектуальные операции последовательно в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка.

Специфика ситуационной задачи заключается в том, что она носит ярко выраженный практико-ориентированный характер, но для ее решения необходимо конкретное предметное знание. Зачастую требуется знание нескольких учебных предметов. Кроме этого, такая задача имеет не традиционный номер, а красивое название, отражающее ее смысл.

Обязательным элементом задачи является проблемный вопрос, который должен быть сформулирован таким образом, чтобы ученику захотелось найти на него ответ.

Модель ситуационной задачи.

1. Название задания.
2. Личностно-значимый познавательный вопрос.
3. Информация по данному вопросу, представленная в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистические данные и т.д.).
4. Задания на работу с данной информацией.

Решение ситуационных задач может способствовать развитию навыков самоорганизации деятельности, формированию умения объяснять явления действительности, развитию способности ориентироваться в мире ценностей, повышению уровня функциональной грамотности, формированию ключевых компетентностей, подготовке к профессиональному выбору, ориентации в ключевых проблемах современной жизни.

Во всех случаях решение ситуационных задач будет направлено на достижение метапредметных результатов.

Использование ситуационных задач в образовательном процессе позволяет:

- развить мотивацию учащихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды;
- актуализировать предметные знания с целью решения личностно-значимых проблем на деятельностной основе;
- вырабатывать партнерские отношения между учащимися и педагогами.

Методика разработки ситуационных задач.

Первый подход – построение задачи на основе соответствующих вопросов учебника.

Второй подход основан на выделенных типах практико-ориентированных задач, которые необходимо научиться решать каждому ученику.

Третий подход основан на проблемах реальной жизни, познавательная база решения которых закладывается в соответствующих учебных дисциплинах.

Четвертый подход обусловлен необходимостью отработки предметных знаний и умений, но не на абстрактном учебном материале, а на материале, значимом для ученика.

Ситуационные задачи ориентированы на формирование наиболее универсальных способов работы с информацией. Большинство исследователей выделяют следующий набор универсалий: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, узнавание, выбор, составление, комбинирование, перестановка, преобразование, унификация, структурирование, построение, варианты по аналогии.

На основе таксономии целей по К. Блуму, Л.С. Илюшин разработал конструктор задач, позволяющий создавать задания разного уровня сложности, в том числе задания, предполагающие создание определенного продукта, задания, предполагающие привлечение знаний из нескольких учебных предметов.

Проектирование ситуационных задач.

Обучение учащихся решению проблем предполагает освоение универсальных способов деятельности, применимых в самых разных ситуациях.

Ситуационная задача представляет собой описание конкретной ситуации, более или менее типичной для определенного вида деятельности. Содержание ситуационной задачи, как правило, определяется потребностями и интересами конкретной группы учащихся, ориентировано на имеющийся культурный опыт и предоставляет возможность творчески осваивать новый опыт. Это содержание включает описание условий деятельности и желаемого результата. Решение задачи заключается в определении способа деятельности.

Проектирование ситуационных задач осуществляется как на учебном, так и на внеучебном материале.

Логика построения задач предполагает:

- формулировку лично значимого вопроса, который поможет ученику убедиться в необходимости данного знания;
- подбор текстов;
- наличие вопросов и заданий к текстам, которые носят проблемный характер, предполагают обобщение информации, соотнесение содержания текста со своим жизненным опытом и ориентированы на получение продукта, например, разработку проекта.

Специфическими чертами ситуационных задач являются направленность на выявление и осознание способа деятельности, множественность допустимых решений, возможность использования на разных этапах учебного процесса.

Во всех случаях решение ситуационных задач направлено на достижение образовательных результатов, выходящих за рамки учебного предмета и применимых в разных видах деятельности.

Ситуационные задачи применимы в учебных предметах любого типа и могут использоваться для школьников любого возраста, при этом они отличаются характером проблем, которые необходимо решить.

Для разработки заданий может быть использован конструктор задач, разработанный Л.С. Илюшиным.

Данный конструктор представляет собой набор ключевых фраз, своеобразных клише заданий, которые предлагаются учащимся на разных этапах освоения определенной информации: ознакомление, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

Дидактические принципы кейс-метода

Кейс-метод опирается на совокупность следующих дидактических принципов:

1) индивидуальный подход к каждому учащемуся, учёт его потребностей и стиля обучения;

2) максимальное предоставление свободы в обучении (возможность выбора задач и способа их выполнения);

3) обеспечение учащихся достаточным количеством наглядных материалов, которые касаются задач (статьи в печати, видео-, аудиокассеты и CD-диски и т.д.);

4) не перегруженность учащихся большим объемом теоретического материала, концентрироваться лишь на основных положениях;

5) возможность активного сотрудничества учителя и учащихся;

6) формирование у учащихся навыков само менеджмента, умения работать с информацией;

7) акцентирование внимания на развитии сильных сторон учащихся.

Ситуация 1.

Вы заметили изменения во внешнем облике и стиле одежды у одного из воспитанников Вашего класса (Элина, 15 лет). Подросток стал носить стрижку с длинной челкой, которая постоянно падала и прикрывала лицо, цвет одежды выбирался в основном черного оттенка. Элина красивая девушка, учится средне, особого интереса к учебе не проявляет, часто бурно реагирует на взгляды в ее сторону. В семье двое детей, есть старший брат, полная семья со средним достатком. Друзья ученицы рассказали Вам о том, что она недавно приносила в школу сигареты, и предлагала на перемене выйти за двор школы покурить.

Выделите проблему (проблемы) из ситуации

•Проявления девиантного поведения, которое может привести к формированию негативных привычек у других детей;

•Вызов общественным нормам (нарушение правил школы и дисциплины в организации образования);

Возможные причины

Элине 15 лет, подростковый возраст. В этом возрасте происходит гормональная перестройка, которая ведёт к изменению работы нервной системы, повышая её возбудимость и оказывая влияние на общее психическое состояние

подростка. Поэтому можно предположить, что в этом возрасте у Элины происходит умственное или физическое перенапряжение, какие-то различные переживания, которые влияют на ее психологическое состояние, это состояние выражается в раздражительности, падении продуктивности в работе, агрессии, и асоциальном действии.

•У Элины есть старший брат. О старшем брате подробнее ничего не сказано, можно предположить, что старший брат уже начал употреблять курительные смеси. И Элина в подростковом возрасте пытается, пытается перенять привычки старшего брата. Или так же можно предположить, что старший брат хорошо воспитан, учится и т.д. и родители ставят его в пример Элине. Элина пытается обратить на себя внимание сверстников. Показать, что она повзрослела и уже индивидуальная личность.

Решение

1.Через классные часы в классе, индивидуальные беседы, познакомить учеников класса, в котором обучается девочка с законодательством и ответственностью за использование и распространение запрещенной продукции. Провести серию встреч с молодыми людьми, входивших в неформальные группировки, и с взрослением изменивших свою точку зрения.

2.Проводить мероприятия, которые будут знакомить с разнообразной субкультурой молодежи, при этом возможны дискуссии, например, положительные и отрицательные стороны явления. Дать возможность увидеть варианты увлечений молодежи и применения своих способностей и талантов. Можно познакомить ребят со сверстниками, которые достигли в своей жизни чего-либо. Например, в соревнованиях, молодежных движениях, социальных проектах и др. Можно познакомить со взрослыми, которые организуют молодежные секции и клубы.

3. Продумать систему классных часов на сплочение коллектива, систему коллективных творческих дел, в которых каждый мог бы проявить себя как индивидуально, так и в коллективе.

Ситуация 2

Педагог на уроке обращается к ученикам: «А теперь, чтобы вы лучше запомнили, какими бывают обстоятельства, составим таблицу». Из класса раздалось недовольные возгласы: «Ну зачем», «Вот еще!», «Давайте не будем», «Мы и так запомним». Учительница (помолчав) добавила: «Ну, хорошо, таблицу мы делать не будем, сделаем только памятку». Опять недовольные выкрики из класса: «Зачем?» «Давайте, лучше таблицу!» и т.д. Учительница: «Ну уж нет, не захотели таблицу, будем делать памятку, дома подготовите таблицу, потому как оба варианта помогут запомнить материал».

Оценка

Учитель демонстрирует ученикам свою неуверенность в себе и перед учениками. Может это еще и не осознается ребятами в полной мере, но любой из них способен это почувствовать.

Прогнозирование

Если подобные ситуации будут повторяться, ни о какой дисциплине в классе речи уже не будет, как нельзя будет говорить и об уважении к учителю. Такое открытое потакание желаниям ребят неоправданно и, в конце концов, скажется на самом учебном процессе, качестве обучения и отношении учеников к своему учителю.

Решение

Планируя работу на уроке, учитель должен изначально решать, какой вид задания лучше подойдет для закрепления материала. И если уж он отступает от запланированного, то это решение должно быть мотивировано не страхом, что ученикам не понравится урок и учитель. В данной ситуации, если учитель по ходу урока вдруг решил заменить одно задание на другое, то детям необходимо объяснить причину этой перемены. Например, слова: «Да, вы правы, таблицу мы уже не успеем составить, сделаем просто памятку», – дали бы понять ребятам, что смена заданий мотивирована, и поступками учителя управляют не их или его капризы. Кроме того, как мне кажется, учитель должен дать понять своим ученикам, что подобное поведение недопустимо на уроке.

Ситуация 3

Урок иностранного языка. Перед учителем не только его группа, но и группа заболевшего учителя. Ребята ведут себя плохо: говорят в полный голос, ругаются, перекидываются записками, самолетиками и т.д., хамят учителю (но осторожно, не впрямую).

Особенно выделяется один мальчик.

Учитель, стараясь не обращать внимания, ведет урок, время от времени грозя всей галерке двойками, директором и родителями.

Очередное задание – подготовить пересказ текста. Через какое-то время учительница спрашивает самого шумного ученика, готов ли он к пересказу. Тот отвечает, что может пересказать только первое предложение.

Учитель: «Значит, я ставлю тебе два».

Ученик: «Нет, в таком случае я перескажу».

Учитель: «Поздно.»

Ученик: «Да я перескажу».

Такая перепалка продолжается еще несколько минут, в результате учительница ставит заниженную оценку, а ученик, обзлившись и выругавшись, хлопает дверью.

Учитель, ничего не сказав, продолжает урок.

Оценка.

Здесь имеет место целый букет педагогических ситуаций, и первое что необходимо сделать, это установить тишину. Причем видно, что отношения между учителем и учениками второй группы давно запущены. Но если говорить о последней, то учитель сорвал свою злость.

Несправедливость такого поступка заключается еще и в том, что вместо того, чтобы поставить «два» за поведение (что было бы, по крайней мере,

честно), учитель предпочел поставить «два» за знания (вернее, за незнание), не дав ученику возможности даже ответить.

Наказание справедливо только тогда, когда, по крайней мере, является наказанием за реальный проступок. Учительница дала понять ученику, да и классу, что если она в чем-то и бессильна, то способна отыграться в другой ситуации, воспользовавшись своим положением.

Ученик ушел с чувством глубокой несправедливости, злясь на собственное бессилие и до глубины души ненавидя учителя.

Прогнозирование.

Обоюдная ненависть и учителя и ученика усилится еще больше. Такие ситуации могут повторяться и дальше, что не принесет уважения к учителю ни у этого мальчика, ни у класса.

Решение

Учитель должен был спросить пересказ, если уж ученик решил попробовать. Успокоить же сильно мешающего уроку ученика можно, дав ему какое-нибудь достаточно сложное для него задание, за которое в конце урока он получит оценку.

Ситуация 4

Урок иностранного языка в 5 классе. Учитель просит тянущего руку ученика начать чтение текста. Мальчик заикается, и, чем больше он волнуется, тем сильнее. Возникает заминка.

Учитель ждет некоторое время, наблюдая за попытками мальчика преодолеть первое слово, а затем начинает повышать и ужесточать тон голоса, заверяя, что он опять не сделал домашнее задание, что ей, учительнице, такое разгильдяйство надоело и она, скорее всего, вызовет родителей.

В классе кто-то начинает посмеиваться, кто-то опускает глаза. Мальчик испуганно «прожевывает» трудное слово и пытается читать дальше.

Оценка

Повышенный тон учителя всегда недопустим, а в этой ситуации особенно, тем более что о заикании этого ученика известно всем.

Прогнозирование

Этот ученик на уроках всегда активен, но заикание, естественно, смущает его самого. Каждый раз, когда он так «затягивает» ответ, он сам считает себя слегка виноватым.

В результате этого случая (и подобных ему) может еще сильнее развиваться комплекс неполноценности, ученик замкнется в себе, перестанет работать на уроке.

Кроме того, так как в отношении него допущена явная несправедливость, это скажется и на отношениях учитель-ученик. Ребята из класса, присутствующие при этом, хоть и чувствуют, что учитель поступает несправедливо, воспринимают этот стиль общения с их одноклассником как норму.

Решение

Если первое слово вызывает такие трудности, то учителю лучше было самому прочитать его, не заостряя на этом внимания. Если спокоен учитель, успокоится и ученик, и чтение пойдет лучше.

Ситуация 5

После уроков к учительнице робко подходит первоклассник и, сильно смущаясь, просит: Наталья Викторовна, дайте мне, пожалуйста, телефон Маши Ереминой

– Дима, а зачем тебе?

Опустив глаза, мальчик признаётся, что ему очень нравится одноклассница, а поговорить с ней в школе он не решается. Может, по телефону получится? Как поступить?

Оценка

Ситуация довольно щекотливая. С одной стороны, очень хочется помочь застенчивому мальчику, с другой стороны, дать телефон девочки – значит, поступить некорректно по отношению к ней: мало ли чем это может закончиться. Перед учителем стоит сложная задача, которая требует изобретательного решения: нужно и помочь мальчику, и не причинить неудобства девочке.

Прогнозирование

В этой ситуации главное не сделать ошибки. Без вопросов дать телефон девочки некорректно, т.к. это может не понравиться родителям ребенка или же самой девочке. Отвлекать мальчика от этой идеи и переключать его внимание на что-то другое бесполезно: если ребенок решился на такой шаг (попросить к учительнице и попросить), то он вряд ли просто так откажется. Не дать телефон (сказать, что его у вас нет) и на этом остановиться тоже неправильно: ребенок может потерять к вам доверие раз и навсегда.

Решение

Самое лучшее, что педагог может сделать, это сказать мальчику, что я не имею права давать личную информацию, но вы постарайтесь помочь ему. Это вызовет у ребенка доверие к вам позволит ему отвлечься от идеи о телефонном звонке и придумать другие способы завязать дружбу.

Со следующего урока можно посадить этого мальчика с понравившейся ему девочкой под любым предлогом (например, ему плохо видно с последней парты, а девочка сидит близко). Другой вариант дать мальчику и девочке совместное учебное задание, вовлечь в общее дело, что позволит им поближе познакомиться, возможно, подружиться.

Ситуация 6.

На уроке с конца ряда передается записка. Ученики молча читают ее, смотрят на потолок и хихикают, после чего передают записку дальше, не особо скрывая ее от учителя. Учитель видит записку, забирает ее, разворачивает и видит сообщение «посмотри на потолок». Он смотрит на потолок, в это время класс разражается взрывом хохота.

Учитель выходит из себя. Пытается узнать, кто был инициатором этой идеи, грозит поставить плохие отметки и вызвать родителей в школу.

Прогнозирование

В данной ситуации учащиеся стараются протестировать учителя и увидеть, какие эмоции, действия он будет совершать. Если преподаватель начинает паниковать/ кричать / грозить директором, это вызовет протест и негативное отношение со стороны учащихся. Учитель потеряет доверие и уважение учеников, так как он поддался на провокацию, а дети, ещё не осознавая, но чувствуя, что учителя можно легко спровоцировать, будут продолжать в том же духе.

Решение

Учитель мог бы отнестись к этому с юмором, улыбнуться и выразить своё отношение к ситуации, останавливаясь на положительных и отрицательных моментах. Возможные фразы: «Мне нравится, что такая ситуация показывает, что вы как класс являетесь сплочёнными, верными идее, с таким искромётным чувством юмора» или же: «Не буду спрашивать, искать того, кто это придумал – что сделано, то сделано – давайте извлечём для себя полезные моменты из этого – попытаемся не следовать «стадному чувству», а будем следить каждый за собой».

Ещё как вариант (если позволяет обстановка на уроке), можно рассмотреть и такое продолжение ситуации, в котором можно проследить быстроту реакции и смекалку педагога. Например, учитель может рассказать историю на отвлекенную тему, переведя внимание детей. Это разрядит ситуацию, и нормализует атмосферу в классе.

Ситуация 7

Учительница английского языка заходит в 9-й класс и видит, что ученицы повесили все плакаты с грамматическими схемами на новые грамматические правила вверх ногами. Девочки решили пошутить в расчете на то, что учитель потратит несколько минут урока на перевешивание плакатов, и можно будет еще некоторое время заниматься своими делами.

Учительница начала повышать голос, обвинять детей в неуважении к себе, просила их перевесить плакаты, и в итоге они получили бы то, чего добивались.

Прогнозирование

Руганью и угрозами учитель не добьётся уважения девочек, а только потеряет авторитет. Так как дети, совершая такие поступки, ожидают от учителя именно такой реакции. В конце концов, любой преподаватель может не выдержать и ему грозит нервный срыв, если он будет продолжать реагировать таким же способом.

Решение.

Вариант проведения урока. Как ни в чем небывало, учитель начинает урок и приступает к объяснению материала. Правила очень сложные, в учебниках их нет, а списывать неудобно. Многие ученицы не успевают переписать схемы себе в тетради. В конце урока учительница дает десятиминутную проверочную работу на первичное закрепление только что пройденного, при этом сняв схемы.

Реакция педагога оказалась непредсказуемой, но при этом обоснованной и логичной. Во-первых, ученицы сами создали напряжение в течение всех сорока минут занятия, в результате чего ерзали и беспокоились во время объяснения материала, тогда как можно было записать правила со слов учителя и написать самостоятельную работу без использования плаката. Во-вторых, учительница очень грамотно продемонстрировала, кто на уроке руководит процессом познания, она не стала ругаться, кричать, а молча пристыдила учениц, показала неправильный поступок ученик, с точки зрения умного, спокойного и уравновешенного педагога.

Ситуация 8

На перемене двое пятиклассников – мальчик и девочка – громко спорят.

Подошедшая учительница узнает, что мальчик разбил телефон девочки, который она принесла в школу. Мальчик уверяет, что это вышло случайно. А девочка требует деньги за разбитую вещь или же новый плеер.

Учительница отчитала девочку за то, что она принесла в школу дорогую вещь, дала ее однокласснику, а теперь его же и обвиняет.

Прогнозирование

Психологически-комфортная обстановка в классе во многом зависит от поведения учителя, задачей которого является не только привить детям знания в рамках образовательной программы, но и научить их быть более терпимыми друг другу, стараться идти на компромисс. Авторитарное поведение учителя в подобной ситуации, вряд ли, станет хорошим примером для учеников, более того в классе возрастет количество межличностных конфликтов, которое может привести к конфронтации между учениками или между учительницей и учеником.

Решение

Учительница могла бы доверительно поговорить с детьми, убедить их в том, что лучше выяснять отношения спокойно, а не затевая ссор и найти решение проблемы, которое удовлетворяло бы всех, например, постараться найти человека, который смог бы починить плеер. На мой взгляд, оптимальный вариант решения проблемы склонить детей к примирению без всяких условий и компенсаций, но если такой вариант не устраивает родителей девочки, то следует поговорить с родителями обоих учеников для того, чтобы они решили вопрос о компенсации на тех условиях, которые устраивали бы обе стороны.

Ситуация 9

Урок алгебры. Примерно за 5 минут до конца урока, учитель вызывает к доске ученика. Он должен решить пример, используя формулы, изученные на уроке.

Звонит звонок. Учитель просит всех выйти из класса, а ученика остаться и решить пример. Но ребята не уходят, а обступают ученика, который стоит у доски. Звучат реплики: «Да ты что совсем тупой», «Это же элементарно» и т.д. В результате это начинает раздражать ученика, и он просит учителя, чтобы она попросила остальных выйти из класса.

Учитель при всех смотрит на доску: «Ай-ай-ай. Ну что сказать, ты что пример не можешь правильно из учебника переписать». Ребята начинают хихикать, а ученик хватается портфель и выбегает из класса.

Прогнозирование

Ученик надеялся на помощь учителя, но она поступила оценочно, и своим комментарием дала повод остальным, похихикать над ним. Скорее всего, она не хотела обидеть мальчика и сказала это не со зла. Но, зная взрывной характер ученика, учитель могла бы предположить финал данной ситуации.

Ученик обиделся на учителя и своих одноклассников, так как они не помогли ему в трудной ситуации. На следующем уроке никто не вспомнил об этом инциденте. Но, возможно, ученик не поможет своему однокласснику в такой же ситуации, а посмеется вместе с остальными.

Решение

На месте учителя можно попросить других учеников выйти из класса и остаться с Васей один на один. Попросить его успокоиться, сосредоточиться, найти ошибку и решить пример или попросить его остаться в кабинете, чтобы помочь стереть с доски, разложить тетради (например), чтобы он немного успокоился. Так как он мог и затеять драку с обидчиками.

Ситуация 10

Ученик отвечает на уроке. Материал он знает, но не может его подать; веселит своим ответом остальную группу и учителя. Мальчик доволен собой и продолжает в том же духе. Когда ему ставят «4», он не понимает за что: он отвечал, учительница ему улыбалась, – значит, ей нравился ответ.

На его недоумение учитель отвечает, что он допустил много ошибок. Ребята заступились за него и попросили поставить «5», но учитель остался при своем мнении. Ребенок обиделся.

Прогнозирование

На отношение к нему других учеников сложившаяся ситуация не повлияет (ребята не изменят своего хорошего отношения к нему). А мальчик решит, что учитель несправедливо придирается к нему, и его доверие, хорошее отношение к учителю пошатнется.

Решение

Данная ситуация возникла из-за того, что личные отношения учителя и ребенка столкнулись с деловыми. Учительница не указала на конкретные ошибки по ходу ответа ученика и после него. Он же рассчитывал, что отвечает хорошо и получит высокую оценку. Нужно назвать те ошибки, которые он допустил, озвучить их, чтобы не возникло ощущения, что учитель необъективен. При ответе он использовал специально подготовленные иллюстрации, поэтому можно задать дополнительные вопросы, дать возможность получить хорошую отметку.

Ситуация 11

Уважаемый учитель с большим опытом работы входит в класс и видит на доске карикатуру на себя. Она выразительная, смешная, точная. Класс молча ждет реакции учителя.

Учитель с интересом рассматривает карикатуру и говорит:

– Поскольку нарисовано очень хорошо, мне жаль это стирать. Пусть художник сначала перенесет это на бумагу. Я хвалю талантливого карикатуриста.

Прогнозирование

В этой ситуации учитель продемонстрировал свою зрелость. Он не воспринял эту язвительную карикатуру как свою личную обиду. Он не стал обижаться на детскую выходку. Он не искал виновника и не пытался пристыдить его. Он избежал бесплодных поучений и морализаторства. Вместо этого он одобрил творческую инициативу и показал уважение к искусству. Такая реакция учителя позволила детям увидеть силу учителя, его самоуважение, сдержанность. Они увидели, что не владеют силой влияния на эмоциональный настрой педагога, и в следующий раз у них не возникнет желания так поступать.

Решение

Талантливый и мудрый учитель никогда не вызывал отрицательных эмоций у своих учеников. Всегда был вежлив и откровенен с ними. Эта ситуация могла бы возникнуть из-за общего настроения класса (дети в классе хотели проявить себя, привлечь внимание), который не мог найти иной выход своим эмоциям, не мог найти другой способ самореализации. К учителю напрямую никаких претензий не предъявлялось. Такое поведение педагога (спокойный интерес, заинтересованное спокойствие) обезоруживает, приятно поражает детей. На положительном примере они учатся в дальнейшем реагировать на жизненные ситуации, учатся уважать других людей, труд и старание других людей.

Ситуация 12

Учитель рисования показал два рисунка своим ученикам и попросил сказать, какой им больше нравится. Азамат (имя вымышленное), двенадцати лет, долго колебался, прежде чем ответить.

Учитель говорит:

– У нас мало времени. Напряги свой ум и то, что у тебя есть.

Посадив мальчика, который залился краской от стыда, учитель продолжил урок под дружное хихиканье одноклассников.

Прогнозирование

Выставляя ученика на посмешище непедагогично. Медлительного ученика не исправить сарказмом, а умственную деятельность не простимулируешь издевкой. Такого рода ситуации порождают ненависть и побуждают к мести. Такой эгоистичный учитель никогда не сможет создать на уроке атмосферу доброго сотрудничества, приятного творчества, что особенно важно на уроках изобразительного искусства.

Решение

Ребенок не виноват, если строение его мозга не позволяет делать быстрые выводы, быстро и четко реагировать на поставленный вопрос, ситуацию.

Это особенности строения организма ребенка, а не его недостаток.

Учитель проявил свою бестактность в работе с детьми.

Мудрый педагог знает и учитывает (старается учитывать) особенности своих учеников, направляя течение урока в нужное русло. Колеблющемся и сомневающемуся ребёнку можно было бы сказать:

–Да, решить, действительно, нелегко. Трудно сделать выбор. В обоих рисунках, видимо, есть что-то, что тебе нравится. Выбирай то, что подсказывает тебе сердце.

Такой ответ дал бы время ребёнку подумать, выбрать то, что ему действительно понравилось. И его бы решение шло от самого сердца, было бы искренним. Учитель, видимо, не учел, что эстетический вкус нельзя прививать не эстетично.

Ситуация 13

Идет урок, преподаватель рассказывает новую тему, а ученик не слушает его и играет в телефон.

Эту проблему можно решить так:

«Илья (имя вымышленное), давай договоримся. Ты сейчас уберешь телефон, так как мне надо продолжить новую тему, на следующем уроке ты будешь вместе со всеми писать по ней контрольную, и я не думаю, что ты напишешь на хорошую отметку, если ты сейчас ее прослушаешь. А мне бы очень хотелось, чтобы у тебя была отличная оценка по моему предмету, да и твоим родителям было бы очень приятно видеть тебя счастливым. А ты как считаешь?»

Ситуация 14

Несколько учеников опоздали на урок на 15 минут...

Решение

Выходов и подходов много. Если это произошло один раз, то можно сказать так: «Мне не очень приятно, что вы опаздываете на мой урок. Давайте так. Вы дождитесь, пожалуйста, булочку в коридоре, а потом зайдете. Но пусть это будет первый и последний раз. Договорились?».

Если же это уже вошло в систему, то нужно определить свод правил, в котором говорится, что если учащиеся опаздывают, то они получают дополнительное домашнее задание.

Ситуация 15

В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить».

Решение

Нужно узнать у ученика почему он так думает и поговорить с ним на эту тему.

Ситуация 16.

Учитель дает учащемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!»

Решение

Учитель должен спросить у ученика почему, выслушать его и попробовать доказать, что это задание ему необходимо сделать.

Ситуация 17.

Учащийся разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит учителю: «Как вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных ребят в классе?»

Решение

Учитель должен выяснить, почему ученик сомневается в себе. Если потребуется провести дополнительную беседу с родителями.

Вычленение конкретной задачи из проблемной ситуации;

Ставится задача минимизировать или вовсе избежать последствий психологической травмы, которую получила Лена. Выяснить причины поступка Саши, предотвратить повторение данной ситуации в будущем.

Построение абстрактной модели конкретной задачи, формулировка противоречия;

С одной стороны, Саша совершил ужасный поступок, с другой стороны нельзя ставить задачу его наказать. Нужно выяснить причины поступка, объяснить учащимся какие последствия могут быть вызваны его поступком, совместно найти выход из сложившейся ситуации.

Построение абстрактной модели решения задачи, представление ИКР (идеального конечного результата);

В моём понимании идеальный конкретный результат – это когда Саша осознаёт, что был неправ, делает выводы, извиняется перед Леной и, впредь больше так не поступает.

Лена продолжает комфортно себя чувствовать в детском коллективе, её самооценка не страдает от поступка Саши.

Выявление ресурсов и выход на конкретное решение;

Для решения кейса я решила воспользоваться ситуацией кейса, которая произошла год назад. Будучи учащимся четвертого класса, на одном из уроков Саша появился в шапке. На все просьбы снять головной убор Саша отвечал отказом. Не помогли ни нравоучения о том, что мужчины должны находиться в помещении без головного убора, ни аргумент что в классе жарко. В личной беседе с Сашей после урока выяснилось, что с точки зрения Саши ему сделали неудачную стрижку, и он опасается, что одноклассники будут над ним смеяться.

В тот день было много сказано о красоте внешней и внутренней, о разных вкусах и мнениях и, приложив усилия, мне удалось убедить Сашу снять шапку.

Я решила использовать эту ситуацию, чтобы объяснить Саше, что чувствует Лена по поводу своей внешности.

Реализация решения. С Сашей состоялся серьёзный разговор. Для начала я постаралась выяснить мотив поступка. К счастью, оказалось, что это была обыкновенная шалость, Саша не придавал значения своим действиям, для него это было, как например, взять у одноклассника пенал, подразнить его, а потом вернуть. Саша не осознавал, как глубоко он мог ранить Лену своим поступком. Я напомнила Саше ситуацию из четвертого класса, объяснила, что такое алопеция, как важно девочкам чувствовать себя красивыми. Постаралась вызвать эмпатию, объяснить Саше, что Лена чувствовала себя во много раз хуже, чем он тогда.

Саша предложил извиниться перед Леной, и даже сделать ей какой-нибудь подарок. Я объяснила, что подарок – это лишнее, но запрещать не стала. Также дала Саше понять, что ни в коем случае нельзя заострять внимание на диагнозе Лены.

С Леной я тоже поговорила. Мы обсудили с ней такие темы как внешний и внутренний мир человека, поговорили о том, что иногда люди поступают плохо не со зла, а из-за непонимания к чему их поступки могут привести.

Рефлексия. Саша извинился перед Леной, и она, будучи умной и доброй девочкой, простила его. На данный момент ребята учатся в 9 классе. Саша, конечно же не стал примерным учащимся, но никогда больше не обижал Лену.

Одним из проблемных методов воспитания является метод кейсов или метод ситуаций, предполагающий рассмотрение и решение реальных ситуаций из жизни и практической деятельности педагога.

Педагогический процесс можно рассматривать как непрерывную цепь взаимосвязанных, взаимно продолжающихся педагогических ситуаций- кейсов. Это наиболее подвижные, быстро поддающиеся изменению элементы процесса воспитания и обучения.

Структура педагогических кейсов внешне проста. В нее входит педагог, учащиеся, их эмоционально-интеллектуальное взаимодействие. Но такая простота обманчива, так как взаимодействие проявляется в совместном действии двух сложных внутренних миров педагога и учащегося. Решающую роль в разрешении кейсов играет личность педагога, его опыт, знание возрастных и психологических особенностей учащегося, умение взаимодействовать, способность к эмпатии. Ответственность за благополучное разрешение педагогического кейса целиком и полностью возлагается на педагога. Педагог конечно же может полагаться на личностный опыт учащегося, на его моральные качества и внутренние ценности, но незрелость учащегося, отсутствие жизненного опыта не позволяют учащемуся взаимодействовать с педагогом на равных. Опыта и педагогического такта должно хватить на то, чтобы учащийся не почувствовал, что педагог доминирует, не в коем случае нельзя подавлять учащегося.

Педагогические кейсы не всегда могут быть разрешены немедленно. Ошибки, допущенные при решении кейсов, могут дорого обойтись, нанести вред психоэмоциональному развитию учащегося.

Пример проведения занятия с социальными педагогами.

Цель: ознакомить педагогов с понятием «педагогические ситуации», изучить и проанализировать уровень педагогических способностей социальных педагогов, выработать «правила» общения с обучающимися старших классов и студентами колледжа.

Оборудование: презентация, доклад, бумага, карандаши, бланк методики для участников.

Порядок работы:

1. Мини-лекция «Педагогические ситуации».
2. Практическое задание №1. Методика "Педагогические ситуации».
3. Практическое задание №2. «Правила общения с обучающимися».

Педагогическая ситуация - составная часть педагогического процесса, педагогическая реальность, через которую инженер-педагог управляет педагогическим процессом и педагогической системой. Значение педагогических ситуаций огромно. Они концентрируют в себе все достоинства и недостатки педагогического процесса и педагогической системы в целом. Они играют значительную роль в формировании опыта педагогической деятельности. Любой педагог должен иметь свой «архив» ситуаций, записанных на карточках, в дневнике. Этот архив бережно хранится всю жизнь, он составляет профессиональное богатство любого педагога.

Сущность любой педагогической ситуации заключается в наличии в ней противоречия, его развития и разрешения. Поэтому любая ситуация, по сути, проблемная. Педагогическая ситуация всегда конкретна, может предварительно проектироваться или возникать стихийно в процессе проведения занятия, экзамена, экскурсии. Большинство ситуаций носит коммуникабельный характер (ситуации общения).

Отсюда предлагаю вам познакомиться с классификацией педагогических ситуаций:

1. по месту возникновения и протекания (на уроке, вне, на улице, дома, в общежитии, в мастерских и т.д.);
2. по степени проективности (преднамеренно созданные, естественные, стихийные, спроектированные);
3. по степени оригинальности (стандартные, нестандартные, оригинальные);
4. по степени управляемости (жестко заданные, неуправляемые, управляемые);
5. по участникам (обучающийся-обучающийся, обучающийся -педагог, обучающийся- родитель);
6. по заложенным противоречиям (конфликтные, бесконфликтные, критические);
7. по содержанию (учебные, создаваемые в целях обучения): проблемные, политехнические, производственно-технические;

8. по характеру (дисциплинарные, междисциплинарные, общенаучные).

Педагогическая ситуация – это факт, жизненная история, с которой воспитатель столкнулся в повседневной работе и которая породила *педагогические задачи*, требующие решения. Одни педагогические ситуации (штатные) встречаются часто, они позволяют в процессе анализа действий учащихся быстро сформулировать педагогические задачи, решить их и ликвидировать эти ситуации. Другие (нештатные) – редко встречающиеся сложные, неповторимые, требующие длительного времени для своего разрешения, а иногда и вовсе неразрешимые. В основе каждой педагогической ситуации лежит конфликт:

- недовольство (отрицательное отношение к кому-нибудь или чему-нибудь);
- разногласие (отсутствие согласия из-за несходства во мнениях, взглядах);
- противодействие (действие, препятствующее другому действию);
- противостояние (сопротивление действию кого-нибудь, чего-нибудь);
- разрыв (нарушение связи, согласованности между чем-нибудь, кем-нибудь).

Одна из задач, стоящих перед педагогом это проектирование педагогических ситуаций - процесс сопоставления педагогического процесса под конкретными людьми, оперативного учета реальной обстановки в ее мельчайших звеньях.

Ситуация – это фрагмент действий педагога и студентов в определенных условиях. Это ситуация затруднения, познавательная конфликтная ситуация, которая активизирует учебную деятельность, повышает познавательную активность студентов, интерес к обучению.

Проектируя ситуацию, нужно определить место, время, способ создания педагогической ситуации, установить участников взаимодействия, сформулировать противоречия и проблему. При проектировании педагогических ситуаций нужен системный подход. Создавать следует не отдельную ситуацию, а комплексы ситуаций, в работе применять системы педагогических ситуаций.

При этом не стоит забывать о главных правилах создания педагогических ситуаций:

- не навредите обучающемуся, не провоцируйте проявление негативных качеств личности, отношений;
- создавайте позитивные, стимулирующие воспитательные отношения с ориентацией на студента;

- не проектируйте жестко каждый шаг, мысли, чувства студентов и оставляйте "закрытые зоны", предоставляя студенту самому решать часть проблем, оставляя за ним право на самостоятельность.

Далеко не все ситуации общения можно и нужно проектировать. В педагогическом процессе всегда должно быть место для импровизации. Педагогическая импровизация - интуитивно-логический процесс создания и исполнения педагогически значимых элементов творческой деятельности.

Работа учителя над разрешением педагогических ситуаций складывается из нескольких взаимосвязанных действий:

1. Обнаружение факта.
2. Описание (восстановление, конструирование) конкретной педагогической ситуации.
3. Определение характера ее содержания.
4. Анализ педагогической ситуации с целью определения сущности конфликта, лежащего в ее основе.
5. Формулирование педагогических задач, выявление наиболее значимых.
6. Дополнительная теоретическая и практическая подготовка учителя к решению возникших педагогических задач.
7. Выбор способов решения педагогических задач.
8. Самоанализ и самооценка принятого решения.

Опытные учителя в большинстве случаев не нуждаются в такой детализации своих действий; что же касается молодых педагогов, то такая пошаговая методика может принести пользу.

Педагог всегда ощущает недостаток средств для своей профессиональной деятельности. Многие из них пробуют изучать опыт коллег, применять ту или иную педагогическую технологию. Но это не всегда удается, т.к. не всякий чужой опыт срастается с личными возможностями педагога. Несмотря на это, опыт педагогов-новаторов весьма поучителен, хотя бы тем, что является примером зарождения и развития индивидуальных педагогических систем в условиях единообразия практической педагогики.

Практическое задание №1.

Порядок работы:

1. На первом этапе педагогам раздаются бланки методики с адаптированным вариантом инструкции (отличается от оригинала). Выдаются необходимые пояснения, и педагоги приступают к выполнению задания.
2. На втором этапе задача педагогов, ознакомиться с предлагаемыми авторскими вариантами словесной реакции на возникшие педагогические ситуации, соотнести свой ответ с предложенными, найти соответствие и обозначить примерный номер ответа в таблице подсчета баллов. Произвести расчеты в соответствии с ключом методики, сделать вывод, рефлексия.

Методика "Педагогические ситуации"

Эта методика позволяет судить о педагогических способностях человека на основе того, какой выход он находит из ряда описанных в ней педагогических ситуаций.

Инструкция:

«Перед вами – несколько затруднительных педагогических ситуаций. Познакомившись с содержанием каждой из них, необходимо отметить свой словесный вариант реагирования на данную ситуацию (такой, который вы используете в повседневном общении с обучающимися).

Ситуация 1

Вы приступили к проведению урока, все учащиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда вы, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрели на учащегося, который засмеялся, он, смотря вам прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас, и хочется смеяться, когда вы начинаете вести занятия». Как вы отреагируете на это? Выберите и отметьте подходящий вариант словесной реакции из числа предложенных ниже.

1. «Вот тебе и на!»
2. «А что тебе смешно?»
3. «Ну, и ради бога!»
4. «Ты что, дурачок?»
5. «Люблю веселых людей».
6. «Я рад (а), что создаю у тебя веселое настроение».
7. Ваш вариант ответа

Ситуация 2

В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить».

Ваша реакция:

1. «Твое дело – учиться, а не учить учителя».
2. «Таких, как ты, я, конечно, ничему не смогу научить».
3. «Может быть, тебе лучше перейти в другой класс или учиться у другого учителя?»
4. «Тебе просто не хочется учиться».
5. «Мне интересно знать, почему ты так думаешь».
6. «Давай поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверное, есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль».

Ситуация 3

Учитель дает учащемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!» — Какой должна быть реакция учителя?

1. «Не хочешь — заставим!»
2. «Для чего же ты тогда пришел учиться?»
3. «Тем хуже для тебя, оставайся неучем. Твое поведение похоже на поведение человека, который назло своему лицу хотел бы отрезать себе нос».

4. «Ты отдаешь себе отчет в том, чем это может для тебя закончиться?»
5. «Не мог бы ты объяснить, почему?»
6. «Давай сядем и обсудим — может быть, ты и прав».

Ситуация 4

Учащийся разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит учителю: «Как вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных ребят в классе?»

– Что должен на это ему ответить учитель?

1. «Если честно сказать — сомневаюсь».
2. «О, да, конечно, в этом ты можешь не сомневаться».
3. «У тебя прекрасные способности, и я связываю с тобой большие надежды».
4. «Почему ты сомневаешься в себе?»
5. «Давай поговорим и выясним проблемы».
6. «Многое зависит от того, как мы с тобой будем работать».

Ситуация 5

Ученик говорит учителю: «На два ближайших урока, которые вы проводите, я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт молодежного ансамбля (варианты: погулять с друзьями, побывать на спортивных соревнованиях в качестве зрителя, просто отдохнуть от школы)».

– Как нужно ответить ему?

1. «Попробуй только!»
2. «В следующий раз тебе придется прийти в школу с родителями».
3. «Это — твое дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Придется все равно отчитываться за пропущенные занятия, я потом тебя обязательно спрошу».
4. «Ты, мне кажется, очень несерьезно относишься к занятиям».
5. «Может быть, тебе вообще лучше оставить школу?»
6. «А что ты собираешься делать дальше?»
7. «Мне интересно знать, почему посещение концерта (прогулка с друзьями, посещение соревнования) для тебя интереснее, чем занятия в школе».
8. «Я тебя понимаю: отдыхать, ходить на концерты, бывать на соревнованиях, общаться с друзьями действительно интереснее, чем учиться в школе. Но я, тем не менее, хотел (а) бы знать, почему это так именно для тебя».

Ситуация 6 Ученик, увидев учителя, когда тот вошел в класс, говорит ему: «Вы выглядите очень усталым и утомленным».

– Как на это должен отреагировать педагог?

1. «Я думаю, что с твоей стороны не очень прилично делать мне такие замечания».
2. «Да, я плохо себя чувствую».
3. «Не волнуйся обо мне, лучше на себя посмотри».
4. «Я сегодня плохо спал, у меня немало работы».
5. «Не беспокойся, это не мешает нашим занятиям».

6. «Ты — очень внимательный, спасибо за заботу!»

Ситуация 7

«Я чувствую, что занятия, которые вы ведете, не помогают мне», - говорит ученик учителю и добавляет: «Я вообще думаю бросить занятия».

– Как на это должен отреагировать педагог?

1. «Перестань говорить глупости!»
2. «Ничего себе, додумался!»
3. «Может быть, тебе найти другого учителя?»
4. «Я хотел бы подробнее знать, почему у тебя возникло такое желание?»
5. «А что, если нам поработать вместе над решением твоей проблемы?»
6. «Может быть, твою проблему можно решить как-то иначе?»

Ситуация 8

Учащийся говорит учителю, демонстрируя излишнюю самоуверенность: «Нет ничего такого, что я не сумел бы сделать, если бы захотел. В том числе мне ничего не стоит усвоить и преподаваемый вами предмет».

– Какой должна быть на это реплика педагога?

1. «Ты слишком хорошо думаешь о себе».
2. «С твоими-то способностями? – Сомневаюсь!»
3. «Ты, наверное, чувствуешь себя достаточно уверенно, если заявляешь так?»
4. «Не сомневаюсь в этом, так как знаю, что если ты захочешь, то у тебя все получится».
5. «Это, наверное, потребует от тебя большого напряжения».
6. «Излишняя самоуверенность вредит делу».

Ситуация 9

В ответ на соответствующее замечание учителя учащийся говорит, что для того, чтобы усвоить учебный предмет, ему не нужно немало работать: «Меня считают достаточно способным человеком».

– Что должен ответить ему на это учитель?

1. «Это мнение, которому ты вряд ли соответствуешь».
2. «Те трудности, которые ты до сих пор испытывал, и твои знания отнюдь не говорят об этом».
3. «Многие люди считают себя достаточно способными, но далеко не все на деле таковыми являются».
4. «Я рад (а), что ты такого высокого мнения о себе».
5. «Это тем более должно заставить тебя прилагать больше усилий в учении».
6. «Это звучит так, как будто ты сам не очень веришь в свои способности».

Ситуация 10

Учащийся говорит учителю: «Я снова забыл принести тетрадь (выполнить домашнее задание и т.п.)».

– Как следует на это отреагировать учителю?

- 1-. «Ну вот, опять!»

2. «Не кажется ли тебе это проявлением безответственности?»
3. «Думаю, что тебе пора начать относиться к делу серьезнее».
4. «Я хотел (а) бы знать, почему?»
5. «У тебя, вероятно, не было для этого возможности?»
6. «Как ты думаешь, почему я каждый раз напоминаю об этом?»

Ситуация 11

Учащийся в разговоре с учителем говорит ему: «Я хотел бы, чтобы вы относились ко мне лучше, чем к другим учащимся».

– Как должен ответить учитель на такую просьбу ученика?

1. «Почему это я должен относиться к тебе лучше, чем ко всем остальным?»
2. «Я вовсе не собираюсь играть в любимчиков и фаворитов!»
3. «Мне не нравятся люди, которые заявляют так, как ты».
4. «Я хотел (а) бы знать, почему я должен (на) особо выделять тебя среди остальных учеников?»
5. «Если бы я тебе сказал (а), что люблю тебя больше, чем других учеников, то ты чувствовал бы себя от этого лучше?»
6. «Как ты думаешь, как на самом деле я к тебе отношусь?»

Ситуация 12

Учащийся, выразив учителю свои сомнения по поводу возможности хорошего усвоения преподаваемого им предмета, говорит: «Я сказал вам о том, что меня беспокоит. Теперь вы скажите, в чем причина этого и как мне быть дальше?»

– Что должен на это ответить учитель?

1. «У тебя, как мне кажется, комплекс неполноценности».
2. «У тебя нет никаких оснований для беспокойства».
3. «Прежде, чем я смогу высказать обоснованное мнение, мне необходимо лучше разобраться в сути проблемы».
4. «Давай подождем, поработаем и вернемся к обсуждению этой проблемы через некоторое время. Я думаю, что нам удастся ее решить».
5. «Я не готов (а) сейчас дать тебе точный ответ, мне надо подумать».
6. «Не волнуйся, и у меня в свое время ничего не получалось».

Ситуация 13

Ученик говорит учителю: «Мне не нравится то, что вы говорите и защищаете на занятиях».

– Каким должен быть ответ учителя?

1. «Это — плохо».
2. «Ты, наверное, в этом не разбираешься».
3. «Я надеюсь, что в дальнейшем, в процессе наших занятий твое мнение изменится».
4. «Почему?»
5. «А что ты сам любишь и готов защищать?»
6. «На вкус и цвет товарища нет».

7. «Как ты думаешь, почему я это говорю и защищаю?»

Ситуация 14

Учащийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-либо из товарищей по классу, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним».

– Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Ну и что?»
2. «Никуда не денешься, все равно придется».
3. «Это глупо с твоей стороны».
4. «Но он тоже не захочет после этого работать (учиться) с тобой».
5. «Почему?»
6. «Я думаю, что ты не прав».

Оценка результатов и выводы.

Каждый ответ испытуемого – выбор им того или иного из предложенных вариантов – оценивается в баллах в соответствии с ключом, представленным в нижеследующей таблице. Слева по вертикали в этой таблице своими порядковыми номерами указаны педагогические ситуации, а справа сверху также по порядку их следования представлены альтернативные ответы на эти ситуации. В самой же таблице приведены баллы, которыми оцениваются различные варианты ответов на разные педагогические ситуации.

Ключ к методике «Педагогические ситуации». Оценка в баллах различных вариантов ответов на разные ситуации

№ пед.сит.	Выбранный вариант ответа и его оценка в баллах							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	3	4	2	5	5	-	-
2	2	2	3	3	5	5	-	-
3	2	3	4	4	5	5	-	-
4	2	3	3	4	5	5	-	-
5	2	2	3	3	2	4	5	5
6	2	3	2	4	5	5	-	-
7	2	2	3	4	5	5	-	-
8	2	2	4	5	4	3	-	-
9	2	4	3	4	5	4	-	-
10	2	3	4	4	5	5	-	-
11	2	2	3	4	5	5	-	-
12	2	3	4	5	4	5	-	-
13	3	2	4	4	5	4	5	-
14	2	2	3	4	4	5	-	-

Примечание. Свободные ответы оцениваются отдельно, и соответствующие оценки добавляются к общей сумме баллов.

Способность правильно решать педагогические проблемы определяется по сумме баллов, набранной испытуемым по всем 14 педагогическим ситуациям, деленной на 14.

Если испытуемый получил среднюю оценку **выше 4,5 балла**, то его педагогические способности (по данной методике) считаются высокоразвитыми.

Если средняя оценка находится в интервале от 3,5 до 4,4 балла, то педагогические способности считаются среднеразвитыми. И, наконец, если средняя оценка оказалась меньше, чем 3,4 балла, то педагогические способности испытуемого рассматриваются как слаборазвитые.

Практическое задание «Правила общения с обучающимися»

На протяжении всей своей педагогической деятельности каждый из нас сталкивается с огромным количеством "неразрешимых ситуаций". Иногда возникает мысль "Быть или не быть?" тем человеком, который каждую минуту своей жизни должен думать не только о своих детях, но и о "чужих". И особенно тогда, когда эти дети позволяют себе хамство и неадекватное поведение на уроках.

1-й этап

Индивидуально на листе бумаги записать собственные «Правила» общения с обучающимися ПК.

2-й этап

Выработать совместно с коллегами «Правила» общения со студентами ПК.

Методика «Педагогические ситуации»

Эта методика позволяет судить о педагогических способностях человека на основе того, какой выход он находит из ряда описанных в ней педагогических ситуаций.

Инструкция:

«Перед вами — ряд затруднительных педагогических ситуаций. Познакомившись с содержанием каждой из них, отметьте/запишите свой подходящий вариант словесной реакции.

Ситуация 1

Вы приступили к проведению урока, все учащиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда вы, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрели на учащегося, который засмеялся, он, смотря вам прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас, и хочется смеяться, когда вы начинаете вести занятия». Как вы отреагируете на это? Выберите и отметьте подходящий вариант словесной реакции.

Ситуация 2

В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить».

Ваша реакция: _____

Ситуация 3

Педагог дает обучающемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!»

– Какой должна быть реакция педагога? _____

Ситуация 4

Обучающийся разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и

усвоить материал, и говорит педагогу: «Как вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных ребят в классе?»

– Что должен на это ему ответить педагог? _____

Ситуация 5

Обучающийся говорит педагогу: «На два ближайших занятия, которые вы проводите, я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт молодежного ансамбля (варианты: погулять с друзьями, побывать на спортивных соревнованиях в качестве зрителя, просто отдохнуть от школы)».

– Как нужно ответить ему? _____

Ситуация 6 Обучающийся увидев педагога, когда тот вошел в класс, говорит ему:

«Вы выглядите очень усталым и утомленным».

– Как на это должен отреагировать педагог _____

Ситуация 7

«Я чувствую, что занятия, которые вы ведете, не помогают мне», — говорит обучающийся педагогу и добавляет: «Я вообще думаю бросить занятия».

– Как на это должен отреагировать педагог? _____

Ситуация 8

Обучающийся говорит педагогу, демонстрируя излишнюю самоуверенность: «Нет ничего такого, что я не сумел бы сделать, если бы захотел. В том числе мне ничего не стоит усвоить и преподаваемый вами предмет».

– Какой должна быть на это реплика педагога? _____

Ситуация 9

В ответ на соответствующее замечание педагога обучающийся говорит, что для того, чтобы усвоить учебный предмет, ему не нужно немало работать: «Меня считают достаточно способным человеком».

– Что должен ответить ему на это педагог? _____

Ситуация 10

Обучающийся говорит педагогу: «Я снова забыл принести тетрадь (выполнить домашнее задание и т.п.)».

– Как следует на это отреагировать педагогу? _____

Ситуация 11

Обучающийся в разговоре с педагогом говорит ему: «Я хотел бы, чтобы вы относились ко мне лучше, чем к другим обучающимся».

– Как должен ответить педагог на такую просьбу обучающегося? _

Ситуация 12

Обучающийся, выразив педагогу свои сомнения по поводу возможности хорошего усвоения преподаваемого им предмета, говорит: «Я сказал вам о том, что меня беспокоит. Теперь вы скажите, в чем причина этого и как мне быть дальше?»

– Что должен на это ответить педагог? _____

Ситуация 13

Обучающийся говорит педагогу: «Мне не нравится то, что вы говорите и защищаете на занятиях».

– Каким должен быть ответ педагога? _____

Ситуация 14

Обучающийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-либо из товарищей по учебной группе, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним».

– Как на это должен отреагировать педагог? _____

Подсчет баллов

1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
Всего баллов		Сумма / 14 =

Практические кейсы из опыта педагогов.

Кейс подготовила: Сауле Керимбаевна Даулеткулова, директор Жасоркенской средней школы Жамбылского района Жамбылской области и Мейрам Молдасиевна Бекжанова, заместитель директора Жасоркенской средней школы по воспитательной работе.,

Ситуация.

В 9-м классе учится девочка Алина. В последнее время учителя стали замечать ее в плохом настроении, равнодушие к учебе. На замечания учителей Алина не реагирует. Взгляд отчужденный, в глазах грусть. На индивидуальной беседе с классным руководителем девочка молчит, либо отвечает односложно «да», «нет».

Ваши действия:

- Посетить семью Алины на дому. Провести беседу с родителями девочки.
- Провести беседу с одноклассницами Алины с которыми она хорошо общается, дружит.
- Привлекать к внеклассным мероприятиям.

Причины такого поведения Алины:

- Алина в 9-м классе, следовательно ей 14-15 лет. В таком возрасте у девочка продолжает развиваться и формироваться не только физически, но и психологически. В ходе посещения на дому выяснилось, что мать Алины тяжело больна. Отец находится на заработках в другом городе. Алина вместе с бабушкой ухаживают за мамой.

Принятые решения:

- Близким подругам Алины даны советы больше уделять ей внимание.
- Классному руководителю рекомендовано теплыми словами поддерживать девочку.
- Социальному педагогу организовать по возможности организовать материальную помощь семье.
- Профориентатору школы провести беседу по поводу выбор профессии. Оказать помощь при поступлении в колледж.

Вопросы:

- Как помочь девочке?
- Какую беседу провести с бабушкой, с мамой и с отцом девочки?
- Какую провести беседу с одноклассниками девочки?

Вопросы по внешним проблемам семьи Алины	Вопросы по внутренним проблемам семьи Алины
Кого можно привлечь из общественности чтобы как-то помочь маме Алины?	Что вы почувствовали, когда узнали причину такого поведения Алины? Какими словами можно поддержать Алину и ее семью.
Ответ: медицинские учреждения, блогеров, общественников, которые занимаются оказанием помощи для тяжелобольных людей.	Ответ: тревога за Алину, главное быть равнодушным к беде других людей. Сопереживать и поддерживать теплыми словами данную семью. Дать понять, что хорошие люди всегда есть и постараются помочь данной семье.

Действия девочки	Действия школы	Действия семьи (бабушки и отца)
Не паниковать. собраться мыслями. Отогнуть от себя плохие мысли, страх, тревогу. Больше уделять внимание маме, бабушке, отцу. Совместные прогулки при возможности, просмотр хороших ТВ программ. Помогать по дому бабушке.	Не оставлять девочки один на один с данной проблемой, всячески поддерживать ее. По возможности оказать материальную помощь семье.	Отцу оставаться на работе, так как он единственный кормилец семьи. По видеосвязи разговаривать с каждым членом семьи. По возможности приезжать домой. Бабушке: на ее плечи ложится основные обязанности по уходу за дочерью, мамы Алины.

		Неукоснительно выполнять все назначения врачей.
--	--	---

Рекомендации:

1. Классному руководителю по необходимости посещать семью девочки.
2. Психологу проводить индивидуальную работу с девочкой по снятию отрицательного психоэмоционального состояния и тревоги.
3. Социальному педагогу организовать по возможности материальную помощь семье.
4. Профориентатору школы провести беседу по поводу выбора профессии. Оказать помощь при поступлении в колледж.

Кейс подготовила: Аманкулова Айман Жанабыловна, педагог-психолог Абайской средней школы малого центра, Т. Рыскуловский район, Жамбылская область

Ситуация:

С 2021-2022 учебного года, когда Жандос и Адиль (имена вымышленные, совпадение случайное) учились в шестом классе, началась ситуация, которую удалось решить только на сегодняшний день (2022-2023 учебный год). По словам Адилья, Жандос систематически оскорблял его в интернете, задевая его недостатки и каждый раз выражаясь нецензурно в адрес мамы. Адиль воспитывается в неполной семье, где мама единственный родитель и самое главное желание Адилья - защищать маму. Все эти ситуации возникали только в интернете, в переписке по WhatsApp. Переписка в этот же момент удалялась.

В свою очередь Жандос говорил, что это исходит со стороны Адилья.

В данном классе проводилось множество классных часов на сплочение коллектива, на профилактику буллинга и кибербуллинга. С Адилем и Жандосом отдельно проводились индивидуальные беседы. К сожалению, на начало 2022-2023 учебного года ситуация не изменилась, а только усугубилась. Травля друг друга в интернете превратилась в драки и издевки во время уроков в школе, но что самое страшное и вне школы.

1. С целью выяснения причин постоянно возникающих конфликтов между Адилем и Жандосом было проведено анкетирование всего класса.

Анкета

Проверяемый личностный результат: навыки сотрудничества со сверстниками в разных условиях и умение не создавать конфликты и находить выходы из спорных ситуаций

ФИО _____

Класс _____

Выберите и отметьте правильный ответ в соответствующей графе.

1) Приходилось ли вам быть участником конфликта с одноклассниками?

а) Да

б) Нет

2) С кем из одноклассников возникали конфликты? (ФИО)

3) Что, на ваш взгляд, является наиболее частыми причинами конфликтов среди одноклассников (выберите не более 3-ёх вариантов ответа):

- а) не нравится внешний вид
- б) не дал списать
- в) допускает в общении оскорбления и ненормативную лексику
- г) нежелание мной или моих одноклассников выполнять чьи-то

требования

- д) несоблюдение правил поведения в школе
- е) допускает оскорбления близких и родных
- ж) свой вариант

4) Кто чаще всего является инициатором конфликтов в классе? (ФИО)

5) Как вы думаете почему он (она) это делает?

б) Какие формы сотрудничества помогают избежать конфликтных ситуаций? (выберите не более 3-ёх вариантов ответа)

- а) поход в кино
 - б) классный час
 - в) праздник в классе
 - г) поход в кафе
 - д) подвижная командная игра
 - е) выезд на природу
 - ж) субботник
- з) работа в группах на уроке

Данное анкетирование показало, что все учащиеся класса вступали в конфликт друг с другом, хотя на это не было весомых причин.

Классным руководителем было организовано родительское собрание, на котором присутствовали родители, учащиеся, классный руководитель, психолог, заместитель директора по УВР, заместитель директора по ППН, школьный инспектор и директор школы. Целью собрания было доведение результатов анкетирования до сведения родителей и «открытый диалог».

2. Во время «открытого диалога» родители начали рассказывать о том, что ни раз видели переписки детей (где они используют нецензурные выражения в адрес друг друга). Каждый родитель проводил беседы со своим ребенком, но как показало время результата нет.

Одна из родителей рассказала, что во время чтения длительной переписки обратила внимание на ребенка, который стравливает многих участников переписки между собой. На тот момент она не обратила внимание, так как случай казался единичным. Но на собрании, во время озвучивания результатов проведенного анкетирования, родительница сделала предположение, что учащихся сталкивал лбами друг с другом один и тот же ученик.

Для подтверждения данного предположения была проведена следующая работа:

- Анкетирование на выявление инициатора конфликтов;
- Индивидуальные беседы с каждым учащимся;
- Мониторинг переписок в WhatsApp родителями;
- Выделены основные моменты конфликтов в переписках учащихся.

На основании собранного материала было проведено повторное родительское собрание, где были озвучены результаты проделанной работы. Выявлен инициатор конфликтов - Никита, который на протяжении длительного времени стравливал своих одноклассников между собой. Причина такого поведения вскрылась на родительском собрании, где ученик рассказал, что мстил за издевки над ним, когда он пришел новеньким в этот класс.

3. По завершению обсуждения на родительском собрании, директором было принято решение:

- Всех участников конфликта (Адиль, Жандос и Никита) перевести в разные классы;
- Всех участников конфликта поставить на внутришкольный учет сроком на 6 месяцев;
- Родителям учащихся, которые использовали нецензурные выражения и оскорбления в соответствии с Кодексом об административных правонарушениях Статья 334 (мелкое хулиганство) выписать штраф;
- Все участники конфликта обязаны посещать занятия с психологом;
- Классным руководителем на каждом классном часу проводить профилактические беседы и тренинги на сплочение коллектива;
- Всем учащимся заменить смартфоны на кнопочные телефоны, исключительно для связи;
- Учителя-предметники отправляют домашнее задание классному руководителю, классный руководитель отправляет в родительские чаты, для выполнения домашнего задания.

Действие участников конфликта	Действие классного руководителя	Действие родителей	Действие одноклассников
Участники конфликта: <ul style="list-style-type: none"> • посещают занятия с психологом; • адаптируются в новом классном коллективе, стараются учесть допущенные ошибки при общении с одноклассниками; 	Классный руководитель: <ul style="list-style-type: none"> • проводит классные часы на сплочение коллектива; • контролирует выдачу домашнего задания от учителей-предметников; 	Родители: <ul style="list-style-type: none"> • замена смартфона на кнопочный телефон; • мониторинг общения и использования нецензурных выражений своих детей; 	Одноклассники: <ul style="list-style-type: none"> • учесть ошибки, допущенные участниками конфликта при общении с одноклассниками; • соблюдать правила поведения в школе;

<ul style="list-style-type: none"> • рекомендован о посещение кружков по интересам, для занятости во внеурочной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> • проводит еженедельный мониторинг «Настроение учащихся»; • поддерживает тесный контакт с родителями. 	<ul style="list-style-type: none"> • установление доверительных взаимоотношений со своими детьми; • разъяснительные беседы о соблюдении правил поведения в школе и общения в обществе. 	<ul style="list-style-type: none"> • НЕ МОЛЧАТЬ если стали участником или свидетелем буллинга или кибербуллинга; • Установление хороших взаимоотношений с одноклассниками.
--	--	--	--

Кейс подготовила: Сулейменова Жаныл Калмаханбетовна, педагог-психолог средней школы, Жамбылская область, Рыскуловский район
Ситуация.

Меня зовут Егор (имя вымышленное, совпадение случайное)! Мне 12 лет. Учусь в 7 классе. Однажды мы с друзьями хотели подшутить над нашей одноклассницей. Ее зовут Машей. Миша мне предложил вытащить с ее портфеля ее телефон и спрятать его. Пока шел урок, я и мой друг Миша залезли в портфель Маши и достали у нее телефон. После чего его спрятали в гардеробной. На перемене Маша стала искать телефон, чтобы позвонить маме. Но телефона в сумке не оказалось. Мария спросила у одноклассников не забрали ли ее телефон ради шутки. Услышав отрицательные ответы, у Марии началась паника. После чего Маша начала громко плакать. Классным руководителем и школьным инспектором была проведена беседа. Я и мой друг Миша очень испугались. И Миша за моей спиной, не поставив меня в известность, подошел к классному руководителю и свалил всю вину на меня. Моих объяснений в данной ситуации никто не стал слушать. Мне казалось, что моя жизнь потеряна. На меня кричали и обвиняли со всех сторон. Я думал, что этого не вынесу. Меня обвиняли классный руководитель, завуч по воспитательной работе и родители Марии. Со стороны одноклассников ко мне поменялось отношение. Они постоянно над мной смеялись и оскорбляли, Михаил от них не отставал. Я не хотел учиться в этом классе. Просил родителей перевести в другую школу, но по семейным обстоятельствам у них не было такой возможности.

2. Возможные причины. Не правильное поведение самого ребенка Егора, предательское поведение лучшего друга Миши. Некомпетентное поведение классного руководителя. Оскорбление и унижение Егора со стороны одноклассников.

3. Действия психолога.

Индивидуальная беседа с ребенком, далее с другом, с самой девочкой, классным руководителем для выявления причины. Затем, групповая беседа с классом. Диагностическая работа и коррекционная работа (социометрия, тренинги, арт терапия, песочная терапия, медитация) со всеми участниками конфликтной ситуации.

4. Решение ситуации.

Алгоритм действия:

1. Классный руководитель должен был побеседовать со всеми членами конфликта, затем поставить в известность родителей, администрацию и психолога школы.

2. Психолог школы должен провести индивидуальную и групповую беседу с учащимися класса, далее провести диагностическую работу, тестирование «Социометрия» и анонимное анкетирование на выявления буллинга. Затем провести коррекционную работу с классом и отдельно с участниками данного конфликта (тренинги, арт-терапия, песочная терапия). Для дальнейшей стабилизации ситуации и устранения буллинга психолог ведет активное наблюдение за классом и находится в тесной взаимосвязи с классным руководителем – учителями предметниками – учащимися – родителями. Вести контроль ситуации.

Вопросы для определения внешней стороны ситуации	Вопросы для определения внутренней стороны ситуации
Что сподвигло подростков совершить действие какого характера?	Почему именно Маша оказалась в данной ситуации?
Какую цель преследовали дети, когда совершали данную ситуацию?	Какую работу упустил классный руководитель с учащимися данного класса?
К чему привел поступок мальчиков?	Истинная причина, повлиявшая на поступок мальчиков?
К какому выводу пришли мальчики?	Чем руководствовался Миша, когда скомпрометировал Егора?

Действия участников ситуации.

Действия Егора и Миши	Действия учителя	Действия девочки Маши	Действия психолога
Совершённый поступок мальчиков	беседа со всеми членами конфликта	Информирование классного руководителя о сложившейся ситуации	провести индивидуальную и групповую беседу с учащимися класса
Разногласия между мальчиками	поставить в известность родителей		тестирование «Социометрия» и анонимное анкетирование на выявления буллинга
	поставить в известность администрацию и психолога школы.		провести коррекционную работу с классом и отдельно с участниками данного конфликта

			(тренинги, арт-терапия, песочная терапия)
			устранение буллинга, активное наблюдение за классом и находится в тесной взаимосвязи с классным руководителем – учителями предметниками – учащимися – родителями. Вести контроль ситуации.

Ситуация. (представлена заместителем по воспитательной работе одной из школ г. Алматы)

Мальчик, по имени И., ученик 4-го класса, во время развозки в автобусе ведет себя очень вызывающе. Все время поднимает тему гендерного равенства и привлекает внимание тем, что ему это интересно. В автобусе, во время развозки, негативно обращается с детьми и водителем, говоря, что водитель никто, а просто развозчик. Задирается до школьников, кто находится с ним рядом.

Ни раз обращались к маме за помощью, проводили много бесед, но безрезультатно.

На очередную встречу вызвали маму и папу, на которой выяснилось, что мама известный блогер и поддерживает выбор мальчика в будущем стать человеком не традиционной ориентации, и всей своей публике в блоге рассказывает, что поддерживает выбор людей, о чем с ней спорят подписчики, что увеличивает количество подписчиков, и мама не скрывает, что на этом делает пиар. Папа только на встрече узнает о желаниях мальчика и приходит в ужас со словами: «Если я услышу от тебя такие слова, я не знаю, что сделаю...», «Как папа никогда не позволю тебе стать человеком нетрадиционной ориентации...»

На данной встрече начинается словесный скандал между мамой и папой, и мы делаем вывод о том, что дома родители никогда не обсуждали данную тему, и ребенок своим поведением хочет привлечь внимание родителей. Во время встречи в школе, родители начинают спорить о семейных проблемах, ремонте, о блоге мамы в социальных сетях (чего не принимает папа). Стали звучать слова и сожаления о нежелании иметь детей.

По завершении встречи, и получении согласия родителей на проведение индивидуального сопровождения педагогом психологом, мальчик долго посещал занятия, в результате разговоров о смене пола больше не возникало. Мама и папа по рекомендации психолога сами съехали от бабушки, которая

всячески поддерживала маму и вмешивалась в воспитание ребенка. На данный момент поведение и успеваемость ребенка удовлетворительные.

Разбор ситуации в табличной форме.

Суть ситуации Участники кейса и их действия	Действия классного руководителя, педагога, администрации,	Действия родителей	Действия одноклассников
<ul style="list-style-type: none"> Негативные комментарии в автобусе и вызывающее поведение ребенка во время утренней развозки; <p>Участники: Ученик 4 класса Дети в автобусе во время утренней развозки Водитель автобуса Классный руководитель Родители: Мама ребенка Папа ребенка Педагог -психолог</p>	<p>Классный руководитель:</p> <ul style="list-style-type: none"> приглашает ребенка на беседы о его предпочтениях и интересах проводит беседы с мамой, по проговариванию ребенка о его дальнейших перспективах социализации пригласила обоих родителей на конфиденциальную встречу и обсуждение поведения ребенка с обоими родителями была поставлена известность администрации школы о необходимости подключения педагога-психолога в работу с ребенком были подключены социальный педагог и педагог - психолог Педагог психолог провела несколько встреч по выявлению реальных интересов ребенка, его предпочтений, видение картины мира, отношения к сверстникам, людям 	<p>Родители:</p> <ul style="list-style-type: none"> неоднократные встречи с классным руководителем мамы ребенка, беседы с ребенком в присутствии мамы и отдельно; проведение встречи с папой и мамой с классным руководителем; одобрение работы с педагога психолога с ребенком; семейное общение родителей с ребенком по рекомендации педагога-психолога; оказание поддержки в положительное решение негативного поведения ребенка и разрешение семейного конфликта; 	<p>Дети, участвующие в утренней развозке на автобусе:</p> <ul style="list-style-type: none"> первоначально находились под негативным поведением со стороны ученика 4 класса были подвержены негативным комментариям и оскорблениям; после работы с ребенком классного руководителя, педагога -психолога, родителей все участники развозки на автобусе стали ездить в школу без его негативного давления

	<p>рабочей профессии, к возможностям финансового благополучия; и т.д.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ребенок получил возможность прийти к позитивной позиции о дальнейших целях и стремлениях; • настроение ребенка во время утренней развозки стабилизировалось, оскорблений в адрес водителя и сверстников и негативных комментариев в автобусе не стало; 		
--	---	--	--

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Планомерное внедрение кейс-технологий в системе образования предусматривает обновление принципа психолого-педагогического сопровождения и воспитания современных школьников. На первичном этапе ознакомления и применения в практической работе кейс технологий, позволяет не только идти в ногу с внедрением инновационных технологий, но и получать практико-ориентируемый результат и полезность, в совершенствовании качества межличностного общения среди участников образовательного процесса. Кейс технология как форма активного обсуждения задач, трудностей, приемов проработки, собственного осмысления и осознания любых сложных и нежелательных для ребенка ситуаций. Позволяет не только формировать практические знания, но и набирать опыт и социальные навыки принятия решений, адаптивования к ситуации, креативности в определении способа решения, внутренней согласованности с участниками образовательного процесса, выстраиванию коммуникаций, и коллективное преодоление трудностей. Первые наработки, инициативы, примеры решений повседневных проблем из жизни школьников, предлагают доступные возможности для формирования доверия, глубокого изучения особенностей и вовлеченности педагогов в поддержку непосильных для детей решений подростковых проблем.

Проведенные встречи и обсуждения с педагогами, во время подготовки материалов, наглядно продемонстрировали неготовность повсеместного применения кейс технологий в повседневной практике работы с детьми. Стандартные приемы, формы и методология уроков, классных часов вошла в готовый набор методов обучения детей.

При всем том, что ярче и нагляднее выявляется социальное неблагополучие основных проблем школьников в вопросах адаптации, влияние сетевого информационного продукта, отсутствие вовлеченности специалистов ювенальной службы в профилактику правонарушений, загруженность детей учебной нагрузкой, подверженность подростков неформальным течениям, занятость родителей, увеличение показателей социальной нестабильности среди обучающихся, и многое другое, повышается эффективность групповой и индивидуальной работы с несовершеннолетними, изыскиваются меры в соблюдении педагогической ответственности.

Перечисленные трудности в обеспечении комфортных условий и благоприятной социализации подростков, могут позволить проецировать решение схожих ситуаций, свойственных молодым людям подросткового возраста в предоставлении отработанного кейса, подхода и путей решения. Нестандартные, непохожие ситуации, с иными участниками конфликта, безусловно требуют нестандартного подхода в оказании воспитательной помощи ребенку, обновлении кейсов, разработки индивидуальных решений.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ:

1. Муравьева А.В. Интерактивные технологии в школе: Актуальность. Сущность. Структура.
2. Стратегия «Казахстан-2050» новый политический курс состоявшегося государства. <http://strategy2050.kz/ru/>].
3. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study// Инновации в российском образовании: СПб.; М.: ВПО, 2000.].
4. Гурьянова, С.Ю. Инновационные технологии обучения – основа качества образования // Качество Инновации Образование. - №». – 2010.- С.12-18.
5. Еремин А.С.
6. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – стр. 86, 288 86
7. Прутченков, А.С. Технология «кейс-стади» в воспитании школьников // Школьные технологии. - №1. – 2009. – с. 55-67
8. Филимонова, Н.В., Прошлякова, В.М., Горская, А.Е., Стирыгин, С.Е., Чернова, А.Е. Кейс-метод как инновационный метод обучения // Справочник заместителя директора школы - №9. – 2010. – С.40 – 47.)
9. Щербатых, С.В. Методика применения кейс-метода в профильном обучении (на примере стохастики) // Профильная школа. - №5. – 2009. – С. 54-57.
10. Андриади, И.П., Темина, С.Ю. Основные направления применения кейстехнологий в профессиональной подготовке учителя // Эксперимент и инновации в школе. - №3. -2010. – С. 2-4.]
11. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1983.
12. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика,1975.].
13. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
14. Оконь В.В. Основы проблемного обучения. М., 1986.
15. Мельникова Е.Л. Технология проблемного обучения. Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации. М.: Баласс, 1999.
16. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. М., 1985.
17. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемного обучения. М., 1983.
18. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М., 1985
19. Безрукова В.С. Настольная книга педагога-исследователя. Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2000
20. Мочалова Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применения. Казань: Издательство Казанского университета, 1979.
21. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975

22. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
23. Оконь В.В. Основы проблемного обучения. М., 1986.
24. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. М.: Академия, 2000. Психологический словарь / под ред. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. М.: Астрель, 2004.
25. <https://krg.nis.edu.kz/translyatsiya-opyta-vozpitatelnoj-raboty>
26. Савельева М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки. Учебно-методическое пособие/Ижевск, УдГУ, 2013.- 94с
27. Учимся вместе решать проблемы. Ч.1:Метод. Пос. для учителей. – СПб.: Изд. «Образование – Культура». – 2004. – с. 13-14.
28. Горвиц Ю.М. Интерактивная доска Smart Board: до и во время уроков.- Информатика и образование. – 2006. – № 2 –123 с.
29. Капранова, Е. А. Интерактивное обучение: концептуальные подходы/Е.А. Капранова// Вестник Полоцкого государственного университета. - 2012. - № 7.
30. Мясоед Т.А. «Интерактивная технология обучения. Специальный семинар для учителей», М., 2004 – 151 с.
31. Суворова Н. «Интерактивное обучение: Новые подходы» М., 2005. -167 с.
32. Козина Е. Польза от интерактивного обучения/Е. Козина// Педагогика-2001.
33. Еделева Е.И. Интерактивные техники групповой работы/ Е.И. Еделева Е.И. школьный психолог. – 2004. №15.
34. Кашлев С.С., Технология интерактивного обучения./С.С.Кашлев – М.,2005
35. Туленов Ж. Диалектика и стиль научного мышления. Ташкент, 1983. С.
36. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. П.И.Пидкасистого. М., 1997.
37. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. Ростов-н/Д: Изд-во РГУ. 2006. – 256 с.
38. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: Учебнометодическое пособие для педагогов школ. – СПб.: КАРО, 2008. – 96с.
39. Александров Е.П. Интенциональный диалог как фактор адаптации первокурсников к образовательной среде вуза и профессии. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2009. – 260 с.
40. Амельченко Т.В. Социально-ориентированная педагогическая ситуация как средство профессионального становления будущего специалиста // Вестник Бурятского государственного университета. - 2011. - Вып. 15. - С. 87-92
41. Амельченко Т.В. Стратегия обучения анализу социальнопедагогических ситуаций в формировании профессиональной компетентности будущего

- социального педагога // Вестник Бурятского государственного университета. - 2010. - Вып. 15. - С. 138-143.
42. Архипова М.В., Орлова А.В. Педагогическое взаимодействие: ситуационный анализ: На материале аудиодневников учителей: Учебно-метод. Пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2006. – 80с.
43. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М., 1990. – 184с.
44. Бодалев А.А., Рувинский Л.И., Хохлов С.И. Совершенствование психологической подготовки студентов // В кн.: Психолого-педагогическая подготовка учителей». – М., 1988.
45. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: Учебное пособие. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - 263 с.
46. Вульф Б.З. Словарь педагогически ситуаций: учимся воспитанию. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 192с.
47. Галагузов А.Н. Социально-педагогические задачи / А.Н. Галагузов, М.А. Галагузова, И.А. Ларионова. – М.: Владос, 2008. – 191с.
48. Гертей Т., Машбиц Е. Место задачи в деятельности // Теория задач и способов их решения. – Киев, 1973. – С. 3-13.
49. Гусякова А.Г., Кувшинникова В.А., Синцова А.К. Сборник задач и упражнений по социальной работе. — М.: Наука, 1994. – 110с. 42
50. Егорова И.А. Ситуационный подход к проблеме психологической компетентности преподавателя вуза // Вестник Таганрогского института управления и экономики, 2009, – № 1(9) – С. 99 – 104.
51. Кашапов М. М. Психологические основы решения педагогической ситуации. — Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1992. — 83 с.
52. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач : учеб. пособие для пед. ин-тов / Л. В. Кондрашова. - М.: Просвещение, 1987. - 142с.
53. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981. - 120 с.
54. Лебедев О.Е. Учимся вместе решать проблемы. Ч.1: Метод. Пос. для учителей. – СПб.: Изд. «Образование – Культура». – 2004. – 80с.
55. Мирошниченко А.А. Семантическое структурирование социальнопедагогических ситуаций // Вестник Ижевского государственного технического университета. - 2010. - № 1, от янв.-март. - С. 163-166.
56. Омеляненко В.Л. и др. Задания и педагогические ситуации: Пособие для студентов пед. ин-тов и учителей / В.Л. Омеляненко, Л.П. Вовк, С.В. Омеляненко. - М.: Просвещение, 1993. - 272 с.
57. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П.Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192с.

58. Поташник М.М., Вульф В.З. Педагогические ситуации. - М.: Педагогика, 1983. – 144с.
59. Психологический анализ проблемных ситуаций, возникающих в работе воспитателей детского сада // Вопросы психологии. 1991. №4, - 21с.
60. Психолого-педагогический практикум: Учебное пособие / Авт.-сост. А.К.Быков. – М.:ТЦ Сфера, 2006. – 128с.
61. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Пер. с англ. В.В. Румынского под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна – М.: Аспект Пресс, 1999. – 429 с.
62. Сенько Ю.В. Стиль педагогического мышления в вопросах: учебное пособие / Ю.В.Сенько. – М.: Дрофа, 2009. – 271с.
63. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. П.И.Пидкасистого.М., 1997.
64. Спирин Л.Ф., Фрумкин М.Л., Павличкова Г.Л. Педагогические задачи и их решения. - М.; Кострома: МГЗПИ-КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1991. - 56 с. 43
65. Спирин Л.Ф., Фрумкин М.Л., Степинский М.А. Анализ учебновоспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Под ред. В.А. Сластенина. — Ярославль: Изд-во ЯГПИ, 1974. – 130с.
66. Хохлов С.И. Психология эффективного взаимодействия педагога и учащегося: Учебно-методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2008. – 256с.
67. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций - М.: Педагогическое общество России, 1999. – 186с.
68. Эсаулов А.Ф. Психология решения задач / А.Ф. Эсаулов – М.: Высшая школа, 1972. – 216с.
69. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов Текст. / В.А. Якунин; М.: Логос, 1994. - 155 с.
70. Вариативность содержания и преподавания дисциплины «Педагогика» в новом образовательном стандарте: опыт РГПУ им. А.И.Герцена / Материалы всероссийского семинара-совещания заведующих педагогическими кафедрами. [Электронный ресурс] URL: <http://www.kpinfo.org/attachments/article/269/%D0%9F%D0%B8%D1%81%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B0%20%D0%A1.%D0%90..pdf> (дата обращения 15.11.2012)
71. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания. М.: изд. Владос. 2004.- 382с.
72. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания. М.: Академия. 2004.- 336с.
73. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.
74. Азаров Ю.П. Искусство воспитания - М.: «Просвещение», 1985г.
75. Макаренко А.С. О воспитании - М.; Политиздат, 1990г.
76. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических Вузов в 2 книгах - М, 1999г.

77. Хофман, Франц. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика. М.: «Педагогика», 1979г.
78. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! - Теория и практика воспитательных систем. - М; 1996г.
79. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. - М.: Просвещение, 1998г.- 460с.

ПРИЛОЖЕНИЯ.

Приложение 1.

Основные нормативно-правовые акты, необходимые в работе заместителей директоров по воспитательной работе по поддержке прав и интересов детей.

1. Постановление Правительства Республики Казахстан от 29 июня 2012 года № 873 «Об утверждении Типового комплексного плана по усилению воспитательного компонента процесса обучения во всех организациях образования»

2. Постановление Правительства Республики Казахстан от 24 ноября 2022 года № 941 «Об утверждении Концепции развития образования Республики Казахстан на 2022 – 2026 годы»

3. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 5 августа 2022 года № 29031. «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования»

4. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2016 года № 18. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 15 февраля 2016 года № 13067. «Об утверждении Положения о классном руководстве в организациях среднего образования»

5. Совместный приказ Министра внутренних дел Республики Казахстан от 27 декабря 2021 года № 812, и.о. Министра здравоохранения Республики Казахстан от 27 декабря 2021 года № ҚР ДСМ-135, Министра труда и социальной защиты населения Республики Казахстан от 27 декабря 2021 года № 501 и и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 27 декабря 2021 года № 611. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 28 декабря 2021 года № 26134 О внесении изменения в совместный приказ Министра внутренних дел Республики Казахстан от 22 сентября 2014 года № 630, Министра образования и науки Республики Казахстан от 26 сентября 2014 года № 399 и Министра здравоохранения и социального развития Республики Казахстан от 19 ноября 2014 года № 240 «Об утверждении Критериев оценки наличия жестокого обращения, приведшего к социальной дезадаптации и социальной депривации»

6. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 21 декабря 2022 года № 506. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 21 декабря 2022 года № 31180. «Об утверждении Правил профилактики травли (буллинга) ребенка»

7. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 19 января 2015 года № 17. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики

Казахстан 18 февраля 2015 года № 10283 «Об утверждении стандартов оказания специальных социальных услуг в области образования и защиты прав детей»

8. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 24 апреля 2020 года № 158. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 24 апреля 2020 года № 20478. «Об утверждении Правил оказания государственных услуг в сфере семьи и детей»

Приложение 2.

Интерактивные методы наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу в обучении. Педагог часто выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, создателя условий для инициативы учащихся. Главными в процессе обучения становятся связи между учащимися, их взаимодействие и сотрудничество. Результаты достигаются взаимными усилиями всех участников процесса обучения. Учащиеся несут взаимную ответственность за итоги занятий.

Конечно, применение этих методов требует большего количества времени, чем обычный урок. Но, согласно «пирамиде обучения», именно в этом случае происходит лучшее усвоение знаний.

Традиционный урок направлен на предоставление новой информации, как правило, в виде лекции. В ходе интерактивного урока учащиеся учатся формулировать собственное мнение, правильно выражать мысли, строить доказательства своей точки зрения, вести дискуссию, слушать другого человека, уважать альтернативное мнение. Таким образом, на интерактивном уроке формируются навыки, необходимые каждому человеку в реальной жизни.

Для эффективного применения интерактивных методов педагог должен:

- тщательно планировать свою работу;
- использовать методы, адекватные возрасту учащихся и их опыту работы в интерактивном режиме;
- дать задание обучающимся для предварительной подготовки: прочитать, продумать, выполнить самостоятельные вводные задания;
- отбирать для занятия интерактивное упражнение, дающее обучающемуся «ключ» к освоению темы;
- в процессе самих интерактивных упражнений дать обучающимся время подумать над заданием, чтобы они восприняли его серьезно, а не механически или «понарошку» исполнили его;
- учитывать темп работы каждого учащегося и его способности;
- на одном занятии использовать один два (максимум) интерактивных метода, а не их калейдоскоп;
- провести обстоятельное обсуждение итогов выполнения интерактивного упражнения, при этом актуализируя ранее изученный материал;
- проводить экспресс-опросы, самостоятельные работы по различным темам, которые не были затронуты интерактивными заданиями.

Классификация интерактивных методов

Очень сложно классифицировать интерактивные методы, так как многие из них являются сложным переплетением нескольких приемов. Ниже приведено условное объединение методов в группы, прежде всего по целям их использования. Однако они с успехом могут быть применены и в других случаях.

Нужно также оговорить и условность названия многих методов. Часто одни и те же методы встречаются под разными именами, или одно и то же название используется для обозначения различного содержания.

Учитывая особую важность некоторых методов для процесса обучения, были выделены основные интерактивные подходы.

Основные интерактивные подходы:

1. Работа в малых группах
2. Обучающие игры:
 - 2.1. Ролевые игры и имитации
 - 2.2. Деловые игры

Другие интерактивные подходы (по целям):

1. Знакомства, разминки
2. Разрешение проблем:
 - 2.1. Мозговой штурм
 - 2.2. Упрощенное судебное разбирательство
3. Обсуждение сложных дискуссионных вопросов и проблем:
 - 3.1. Один – вдвоем – все вместе
 - 3.2. Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу
 - 3.3. Дебаты
 - 3.4. Симпозиум
4. Упражнения на развитие умений эффективного общения
5. Упражнения на развитие умений ответственного поведения (например, умение сказать «нет»).

Описание некоторых интерактивных методов обучения

Работа в малых группах – это один из самых популярных подходов, так как она дает всем учащимся (в том числе и стеснительным) возможность активного участия, практикует навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия). Все это часто бывает невозможно в большом коллективе. Работа в малой группе – неотъемлемая часть многих интерактивных методов, например, таких, как мозаика, дебаты, общественные слушания, почти все виды имитаций, судебный процесс и др. Данные ниже рекомендации носят общий характер и применимы к любой форме работы в малой группе.

В то же время работа в малых группах требует много времени, этой стратегией нельзя злоупотреблять. Групповую работу следует использовать, когда нужно решить проблему, которую учащиеся не могут решить самостоятельно. Если потраченные усилия и время не гарантируют желаемого результата, лучше выбрать метод «один - вдвоем - все вместе» для быстрого взаимодействия.

Работа в малых группах

Готовность к компромиссу и сотрудничеству. Есть ли в группе люди с заранее установившимися мнениями, которые не хотят изменять их, а стараются навязать свою точку зрения другим?

Поддержка других людей. Оказывают ли члены группы поддержку тем, чья позиция совпадает с их собственной?

Готовность слушать. Может быть, члены группы предпочитают говорить сами, а не прислушиваться к словам других? Указывают ли их ответы на стремление прояснить слова предыдущего выступавшего?

Конфликт. Если члены группы, придерживаясь разных позиций, вступают в конфликт, пытается ли группа избежать разговора об этом конфликте? Ведут ли себя члены группы так, как если бы они соглашались с противоположной позицией? Выносят ли они вопросы, вызвавшие разногласия, на открытое обсуждение?

Коммуникативные навыки. Смотрят ли члены группы в глаза собеседнику, выражают ли согласие, задают ли проясняющие и поддерживающие вопросы, повторяют (перефразируют) ли формулировки собеседника (активное слушание), соблюдают ли правила вежливости?

Выбирайте количество участников.

По мере увеличения группы диапазон возможностей, опыта и навыков ее участников расширяется. Повышается вероятность появления участника, чьи знания и навыки окажутся полезными для выполнения группового задания. Но если навыки групповой работы не приобретены, повышается вероятность неорганизованного поведения. Чем больше группа, тем больше умения должны проявлять участники, чтобы дать каждому возможность высказаться. Чем меньше времени отпущено на урок, тем меньше должна быть группа. Маленькие группы более эффективны, поскольку их легче организовать, они быстрее выполняют задания и предоставляют каждому учащемуся больше возможностей внести в общее дело свой вклад.

Группы из двух человек. В таких группах отмечается высокий уровень обмена информацией и меньше разногласий, но выше вероятность возникновения эмоциональной напряженности и, очень часто, потенциального тупика. В случае возникновения разногласий ни один из участников не имеет союзника.

Группы из трех человек. При такой организации две более сильные индивидуальности могут подавить более слабого члена группы. Тем не менее такие группы являются наиболее стабильными структурами, в которых есть возможность для образования временных коалиций. В этом случае легче уладить разногласия.

Группы с нечетным и четным количеством участников. В группах с четным количеством участников разногласия уладить труднее, чем в группах с нечетным количеством. Нечетный состав дает возможность группе выйти из тупика путем голосования.

Группа из пяти человек. Такой размер группы наиболее удобный для учебных целей. Распределение мнений в соотношении 2:3 обеспечивает поддержку меньшинству. Такая группа оптимальна для продуктивного обмена мнениями, то есть у всех есть возможность участвовать в работе и внести свой вклад.

Грамотно распределяйте учащихся по группам. Опытные методисты рекомендуют образовывать группы с разнородным составом, включая туда сильных, средних и слабых учащихся, юношей и девушек, представителей разных культур, социальных слоев и т.д. В разнородных группах стимулируются творческое мышление и интенсивный обмен идеями. Учащиеся проводят больше времени, представляя свою точку зрения, могут обсудить проблему более детально и учатся рассматривать её с разных сторон. В таких группах строятся более конструктивные взаимоотношения между участниками.

Сохранение стабильного состава группы в течение достаточно долгого времени способствует достижению учащимися мастерства в групповой работе. В то же время смена состава группы позваляет всем учащимся поработать с разными людьми и узнать их.

Ролевые игры

Учащимся дается описание какой-либо ситуации и действующих в ней лиц, объясняются правила игры. Ученик выбирает роль и старается вести себя так, как его персонаж вел бы себя в заданной ситуации. Очень важно, чтобы участники после окончания игры как можно скорее «возвратились» в реальную жизнь.

Вначале многие боятся ролевых игр и чувствуют себя скованно, но в итоге большинству людей они нравятся. У ролевой игры может быть сценарий, либо игроки могут импровизировать.

По окончании игры нужно прокомментировать, вначале предоставив слово тем, кто изображал персонажей: спросите, что они ощущали во время игры и что чувствуют сейчас, как они реагировали на других игроков, как относятся к своему (или другому) герою, что вызвало трудности, что стало понятным в результате игры. Затем свои комментарии могут высказать специально назначенные наблюдатели из числа остальных участников, ведущий и/или вся группа.

Ролевая игра помогает в работе над проблемой, особенно если ее решение требует изменения устойчивых стереотипов поведения.

Ролевою игру можно использовать для развития уверенности в себе, в качестве репетиции трудного разговора или чтобы отработать на практике модель желаемого поведения. Также можно предложить в ролевой игре смоделировать возникший в группе конфликт и пути его преодоления.

Имитационные игры. Имитационная игра – это имитация реальных ситуаций, взятых из практики, в упрощенной форме. При применении этого метода большее значение придается не результату, а моделированию ситуации, которая используется как реальный обучающий опыт. Используются

специфические «правила игры», позволяющие направлять действия участников независимо от преподавателя. Метод является отличной техникой для развития навыков планирования и принятия решений и может оказать сильное влияние на установки и ценности.

Деловые игры. Деловые игры – способ активации личностного потенциала участников, знаний, умений и навыков, полученных на занятиях, введение их в профессиональное поведение.

Дебаты

Дебаты – один из интерактивных видов деятельности, для которого характерно столкновение позиций, одна из которых получает предпочтение в результате обмена аргументами.

Дебаты появились в Древней Греции в Афинах, где граждане дебатировали о недостатках и преимуществах законов. В Средние века в Европе дебаты стали частью системы образования и основой для развития ораторского искусства. В наше время большое распространение дебаты получили в демократических странах. Вехой в истории дебатов стали первые телевизионные дебаты между кандидатами в президенты США Никсоном и Кеннеди в 1960 г.

Особенности дебатов (качества образцовых дебатов)

1. Честность. Следует быть честным в поисках аргументов, которые укрепляют позицию участников дебатов.

2. Уважение. Аргументы должны касаться не личности участника дебатов, а только мнений.

3. Дебатируя - учимся. Процесс дебатов имеет большее значение, чем результат. Способность защищать противоположные точки зрения не делает человека лицемерным. Существует мнение: зачем спорить, если вы полностью уверены в своей правоте.

Методические рекомендации

1. Подготовительная работа.

Выбирается тема для дебатов. Учитель помогает понять тему учащимся.

2. Привлечение специалистов.

Специалист может принять участие в учебном занятии: стать одним из судей, помочь в подготовке и обсуждении дебатов.

3. Распределение ролей.

Класс делится на три группы: две группы станут командами – участницами дебатов, одна команда – утверждающая сторона, другая – отрицающая сторона. Число участников должно быть равным. Третья группа – судьи: председатель и его помощники. Ими могут стать: учитель, специалисты, учащиеся.

Подготовка участников.

Председатель знакомит участников с регламентом, правилами проведения дебатов. Команды готовятся к дебатам: обсуждают темы и определяют аргументы в поддержку своей позиции.

Схемы построения аргумента:

Аргумент Свидетельство Доказательство или Рассуждение Поддержка Вывод.

Листья желтеют и опадают. Птицы улетают на юг. Эти события связаны с приходом осени. Наступила осень.

Команды выстраивают свои выступления на диспуте. Первые участники команды, открывающие выступления, говорят о позиции всей команды. Последующие участники излагают аргументы в поддержку озвученной позиции. Один ученик излагает один аргумент. Затем участники команд готовятся к опровержению аргументов другой стороны. Один участник излагает одно опровержение.

5. Подготовка помещения

6. Проведение дебатов

Председатель начинает дебаты: объявляет тему, формулирует проблему и устанавливает регламент. Первый выступающий имеет в распоряжении не более трех минут. Все последующие выступающие - не более двух минут. После высказывания аргументов в поддержку своей позиции команда начинает опровергать аргументы противника. Каждая команда имеет право на оглашение определенного количества опровержений. В конце дебатов судьи сообщают название команды-победителя.

7. Подведение итогов дебатов.

Судьи объясняют результаты дебатов, выделяют сильные и слабые стороны команд-участниц. Представители команд оценивают личное участие в дебатах, что удалось, что – нет, пути совершенствования дебатов. Участники занятия обсуждают эффективность и полезность такого метода обучения.

Дискуссия.

Дискуссия предполагает совместную работу группы от двух до тридцати человек, обменивающихся информацией и идеями с целью решения какой-либо проблемы или лучшего понимания конкретной задачи или ситуации. Дискуссия характеризуется свободной и открытой коммуникацией, целенаправленностью, знакомством с фактами, обстоятельностью и глубиной изучения, сущностным уровнем достигаемого консенсуса и групповой ответственностью.

Любой из перечисленных методов должен сопровождаться короткой лекцией для доведения до группы исходной информации и ответов на уточняющие вопросы. Во время дискуссии преподаватель может давать комментарии и указания, управляя ее ходом. Должно быть выделено достаточно времени, чтобы каждая из участвующих микрогрупп смогла сообщить свои рекомендации и решения всей группе в целом. Каждый.

Мозговой штурм

Мозговой штурм позволяет генерировать большое число идей за короткий период времени, а затем выбирать из них те, которые лучше всего решают поставленную проблему. Для мозгового штурма необходимо, чтобы участники чувствовали себя комфортно и не боялись сказать глупость. Перед учащимися ставится какая-либо проблема или описывается некоторая

возможность. Сообщается, что в их распоряжении 2-5 минут времени, чтобы высказать свои идеи независимо от того, насколько приемлемыми они им кажутся. Дискутировать запрещается. Предположения должны быть выражены в виде отдельных слов или коротких фраз. Кто-то один записывает все высказанные идеи на доске. По окончании сеанса эта запись редактируется и выносится на обсуждение, которое проводит ведущий или, лучше, один из учащихся. Дискуссия должна иметь ясно выраженное направление, чтобы каждый понимал, что делают все участники.

Интерактивные методы обучения *делятся?* на следующие виды:

1. Технология «Незаконченное предложение». Например: Я благодарен своей Родине (семье, школе)

2. Технология «Микрофон».

Задача: задать вопрос по своей теме для другой группы, но такой, который, сегодня еще не звучал. Дети берут микрофон и спрашивают. Чаще используя те вопросы, которые слышали на предыдущих уроках. Учитель задает вопрос - ученики отвечают.

3. Технология «Дерево решений»

Проблема «Признаки живого организма», решение – дыхание, питание, размножение, рождение, рост, смерть и т.д.

Проблема «Условия существования живого организма», решение - свет, тепло, воздух, вода, пища, земля и т.д.

1. Игра «Реклама на телеканале»

Работа в группах. Каждая группа выбирает карту, где указана тема рекламы.

Мы - пешеходы. Моя Родина. Моя семья. Моя школа.

5. Игра «Ключевой момент».

Тест-проверка знаний (тестирование)

6. Технология «Работа в группах»

Игра «Исследователи»: исследуйте текст, посчитайте, сколько раз в нем встречается слово «калина» и т. п.

7. Технология «Мозговой штурм» – доказать, объяснить

Мозговой штурм – прекрасный метод для использования опыта учащихся с целью решения проблем и разработки идей.

Мозговой штурм срабатывает лучше в группах по 5 -7 человек.

Основные пункты:

Четко определите проблему или тему для мозгового штурма. Работайте в кругу.

Выберите лидера, который ведет обсуждение и поощряет появление новых идей. Он должен поощрять количество, а не качество идей.

Правила мозгового штурма:

1. Никакой критики!

2. Заимствования других идей является нормальным явлением.

3. Желательное-большое количество идей.

4. Оценка приходит позже.

Чтобы усовершенствовать качество идей, предоставьте время детям, чтобы они написали свои идеи сначала индивидуально.

Совместная деятельность педагога и слушателей в процессе освоения учебного материала означает, что каждый вносит индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Важным компонентом активных методов обучения является создание комфортных условий, в которых обучающийся чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным процесс обучения. Занятия проходят в игровой форме, в непринужденной обстановке, в режиме отдыха и развлечений.

Кейс-метод изучения случая.

Метод изучения случая использует какую-либо реальную историю или описание события очевидцем, что всегда достоверно и обычно интересно. Как правило, для «изучения случая» характерно сочетание значительной доли интерактивности учащихся с активными комментариями преподавателя. Поиск решения проблемы в общем случае может быть долгим. При использовании этого метода очень важно, чтобы учащиеся точно знали, что и для чего они должны делать. Описано несколько кейс-методов:

Острсюжетные случаи

Схематически описывается проблема, требующая безотлагательного решения или действия. Учащимся сообщают исходные данные и рассказывают о развитии событий до решающего момента. Затем перед ними ставят вопросы: какие возможны альтернативы, что необходимо делать и почему.

Случаи-инциденты

Дается короткое (100-200 слов), неполное описание проблемной ситуации. Участники получают недостающие данные, задавая вопросы на уточнение. Группа может быть поделена на команды, защищающие свои позиции. В итоге вся группа должна прийти к общему взаимосогласованному решению проблемы.

Случаи, стимулирующие индуктивное /дедуктивное мышление

Важное значение придается процессу принятия решения, а не самому решению. Учащийся читает описание изучаемой ситуации и анализирует ее, задавая вопросы и отвечая на них.

Экспертное обсуждение

Выделяется группа экспертов, в которой участвуют от трех до восьми человек, включая ведущего (модератора). Эксперты обсуждают предложенную тему с различных точек зрения. Ведущий может выступить с общим комментарием, когда тема исчерпана, после чего дает новую тему. Важно так планировать и распределять время, чтобы его хватило на вопросы участников. Членами группы экспертов могут быть специалисты по обсуждаемой теме или группа недавно изучивших ее учащихся.

Интервьюирование приглашенного специалиста

Учащиеся и преподаватель задают ряд заранее подготовленных вопросов приглашенному гостю. Интервью должно быть сфокусировано на специальной,

вызывающей интерес теме. Группе учащихся заранее предлагается изучить публикации гостя и приготовить серию вопросов, которые затем направляются другим учащимся и приглашенному специалисту. Группа, подготовившая вводные вопросы, задает их первой. Другим учащимся предлагается затем задать какой-либо вопрос по теме интервью.

Технологии интерактивного обучения

Интерактивное обучение представляет собой такую организацию учебного процесса, при которой практически все учащиеся оказываются вовлечёнными в процесс познания. Структура урока, проведённого в интерактивном режиме, включает 8 этапов. Остановлюсь на особенностях организации каждого из них.

Мотивация. Для создания мотивации наряду с проблемными вопросами и заданиями использую сценки, чтение словарных статей, отрывков из газетных статей, заслушивание статистических данных (например, о влиянии развития навыка чтения младших школьников на их дальнейшее обучение), разные определения одного понятия. Организуя этот этап, всегда помню, что то, что одного учащегося побуждает к активным действиям, вызывает бурную реакцию, другого оставляет равнодушным либо приводит к незначительному эффекту, поэтому стараюсь от урока к уроку менять способ мотивации, разнообразить их.

Сообщение целей (целеполагание). Цели уроков интерактивного обучения отличаются от традиционных. На первое место выдвигаются цели, связанные со знаниями учащихся: назвать признаки функциональных стилей, назвать изменения, произошедшие в русской графике, дать определения понятиям орфография, орфограмма. Затем ставятся цели, связанные с формируемыми умениями: выделить написания, подчиняющиеся каждому принципу русской орфографии, определить стилистическую принадлежность текста, публично представить результаты групповой работы. На третьем месте стоят цели, называющие ценности: выразить своё отношение к необходимости существования единых норм орфоэпии, высказать своё суждение о значении грамотного письма, сделать вывод о практической значимости полученных знаний. Этот этап имеет большое значение: во-первых, позволяет всю дальнейшую деятельность учащихся сделать целенаправленной, т.е. каждый учащийся узнаёт, каким будет конечный результат, к чему ему стоит стремиться; во-вторых, на этом этапе преподаватель учит учащихся формулированию целей урока - одному из профессиональных умений учителя.

Предоставление новой информации. Поскольку все понятия, которые мы изучаем, в той или иной мере уже знакомы учащимся, рекомендуется начинать этот этап с мозгового штурма: «Какие ассоциации вызывает у вас слово письменность?», «Какие понятия связаны со словом орфография?» Представленные стержневые мысли я записываю на доске в столбик и нумерую. Этот вид работы помогает отобрать то, что уже известно учащимся, а что действительно непонятно, незнакомо. Эту же работу можно провести иначе: на обратной стороне доски заранее записываю ключевое слово, например, орфоэпия, а вокруг него располагаю слова: орфоэпические словари, нормы

произношения, правильно писать, правильно говорить, речь, речевые ошибки. Затем предлагаю учащимся выбрать те понятия, которые, по их мнению, связаны с ключевым словом. Этот вариант работы эффективен тогда, когда у учащихся недостаточно представлений об изучаемом понятии. Третий вариант организации этой работы: предлагаю учащимся расслабиться, настроиться на тему размышления, взять ручки и записать те мысли, которые приходят в голову, при этом напоминая, что не нужно стремиться к логике, последовательности.

Новая информация предоставляется преимущественно на Рабочих листах, где вверху записаны вопросы и задания, а ниже помещена информация. Для предоставления информации также использую учебники, словари, монографические статьи, слово учителя.

Интерактивные упражнения. В качестве интерактивных упражнений я практикую работу в малых группах. Проведение этого этапа вызывает наибольшее число трудностей. В группах сменного состава эти проблемы решаются с помощью ротации: из активной группы перевожу в пассивную, а из пассивной - в активную. Состав группы должен включать не более 5-6 человек, т.к. в группах большего количественного состава иногда не хватает времени всем высказаться, легче бывает «спрятаться» за спины других, что снижает активность учащихся, гасит интерес к занятию. Лучше, если в каждой группе объединяются учащиеся разного уровня информированности по данному предмету, это позволяет им взаимно дополнять и обогащать друг друга. Во избежание потери времени на уроке следует заранее планировать, как учащиеся будут разделены на группы. Для этого можно раздать карточки с буквами, которые составляют ключевое, слово и предложить объединиться всем, кому достались одинаковые буквы. Размещение рабочих мест тоже нужно продумывать заранее. На перемене можно поставить столы по 2 или по 3, а стулья расположить напротив друг друга. Такая планировка не мешает слушать, учащиеся могут видеть лица друг друга, что помогает совместному общению. Большое значение для эффективности учебного сотрудничества имеет характер его организации, в частности, внешняя регламентация деятельности участников групп. При организации первого занятия сообщаю учащимся, что при подготовке выступления следует выслушать всех участников группы, совместно попытаться разобраться в проблеме, в случае необходимости можно обратиться за помощью к преподавателю, затем выбрать выступающего. Во время работы групп необходимо следить, насколько продуктивно организуется совместная работа, помогать некоторым учащимся включиться в общение, оказывать необходимую помощь в решении проблемы. На подготовку выступления разным группам требуется разное время. Если не все группы подготовились одновременно, то выделяю для них дополнительное время. При озвучивании проблемы используются такие варианты работы: выступает один человек (по выбору группы или по желанию); выступают последовательно все члены группы. Но в том и другом случае учащиеся должны помнить, что выступать необходимо кратко и информативно.

Новый продукт. Логическим завершением работы над новыми знаниями является создание нового продукта. Учитывая большой объём информации, усваиваемой на уроке, и ограниченность времени, в качестве нового продукта я предлагаю учащимся сделать самостоятельные выводы (например, о том, могут ли оставаться производственные нормы неизменными по истечении десятилетий), высказать свою точку зрения (например, о необходимости существования единых норм орфоэпии), выполнить новое, ранее не выполнявшееся задание.

Рефлексия. Этот этап предполагает подведение итогов деятельности учащихся. Рефлексии способствуют вопросы:

- Что особенно понравилось?
- Чему научились?
- Как пригодятся эти знания в будущем?
- Какие выводы можно сделать по сегодняшнему уроку?

Данные вопросы позволяют учащимся выделить то главное, новое, что они узнали на уроке, осознать, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены.

Оценивание. Этот вопрос является наиболее сложным для учителей, работающих в интерактивном режиме. Оценивание должно стимулировать работу учащихся на последующих занятиях. В первый раз, если все работали активно, с желанием, выставляю всем участникам группы высший балл. В дальнейшем оценивание поручаю руководителю группы. Такой способ организации оценивания имеет профессиональную направленность - приучает учащихся оценивать работу других. Можно использовать такой подход: каждый член группы оценивает каждого, т.е. выставляет отметку каждому товарищу в листок оценивания. Учитель собирает листки и выводит средний балл. Наконец, можно воспользоваться самооценкой работы учащихся.

Домашнее задание. После проведения уроков в интерактивном режиме предлагаются задания, требующие творческого переосмысления изученного материала: написать сочинение – миниатюру по теме, высказать свою точку зрения по проблеме, провести стилистический эксперимент. Считаю, что такое задание в большей степени соответствует природе интерактивного обучения.

Занятия, построенные в интерактивном режиме, вызвали заметный интерес у учащихся, прежде всего потому, что нарушили привычный и несколько надоевший порядок работы на уроке, позволили каждому побыть не в роли пассивного слушателя, а в роли активного участника, организатора учебного процесса. Об отношении учащихся к урокам, построенным в интерактивном режиме, говорят результаты анкетирования, проведённого в одной из групп. Из 27 опрошенных 26 ответили, что они лучше усваивают материал и хотели бы, чтобы данная технология использовалась при изучении всех предметов.

Задачи интерактивного обучения

Интерактивное обучение одновременно решает несколько задач:

- развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися;

- решает информационную задачу, поскольку обеспечивает учащихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовывать совместную деятельность;

- развивает общие учебные умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и пр.), то есть обеспечивает решение обучающих задач;

- обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к чужому мнению.

Интерактивное обучение отчасти решает еще одну существенную задачу. Речь идет о релаксации, снятии нервной нагрузки, переключении внимания, смене форм деятельности и т. д.

Технологии интерактивного обучения.

1. Работа в парах.
2. Ротационные (сменные) тройки.
3. Карусель.
4. Работа в малых группах.
5. Аквариум.
6. Незаконченное предложение.
7. Мозговой штурм.
8. Броуновское движение.
9. Дерево решений.
10. Суд от своего имени.
11. Гражданские слушания.
12. Ролевая (деловая) игра.
13. Метод пресс.
14. Займи позицию.
15. Дискуссия.
16. Дебаты.

Интерактивные методы обучения позволяют решать следующие задачи:

- Активное включение каждого учащегося в процесс усвоения учебного материала

- Повышение познавательной мотивации

- Обучение навыкам успешного общения (умения слушать и слышать друг друга, выстраивать диалог, задавать вопросы на понимание)

- Развитие навыков самостоятельной учебной деятельности: определение ведущих и промежуточных задач, умение предусматривать последствия своего выбора, его объективная оценка

- Воспитание лидерских качеств

- Умение работать с командой и в команде

- Принимать на себя ответственность за совместную и собственную деятельность по достижению результата

Интерактивные формы и методы относятся к числу инновационных и способствуют активизации познавательной деятельности учащихся, самостоятельному осмыслению учебного материала.

Интерактивные методы обучения очень эффективны, так как они:

- развивают самооценку и уверенность в себе;
- делают уроки интересными, познавательными;
- развивают чувство ответственности;
- дают возможность высказывать мнения, отстаивать свою точку зрения, перенять опыт;
- дают возможность осваивать жизненно важные навыки;
- способствуют инициативе учащихся;
- учащиеся имеют право на свое мнение;
- учеба происходит в действии при сотрудничестве учащихся с учителем;
- учащиеся и учитель договариваются об основных условиях совместной работы;
- учеба начинается с того уровня, на котором учащиеся находятся;
- помогает создавать положительные эмоции.

Являются условием для самореализации личности учащихся в учебной деятельности.

Интерактивное обучение — это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия друг друга и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем.

Практическая значимость предложенных методов для работы подтверждает возможность изменения, дополнения, совершенствования приемов обучения и воспитания. Развитие учащихся будет осуществляться более эффективно с использованием интерактивных методов обучения, если:

- учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей;
- активность воспроизведения будет характеризоваться стремлением обучаемого понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения знаний в измененных условиях;
- активность обучаемого предполагает устремление его к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельному поиску решения проблем;
- педагог будет понимать значимость использования интерактивных методов обучения в целях развития и воспитания школьников, владеть технологией включения интерактивных методов обучения в педагогический процесс и обеспечивать руководство ими.

Приложение 3.

Совокупность трудностей обучающихся, поддержка и решение которых, может осуществляться благодаря воспитательной работе.

№	Уровень образования	Проблемы, ситуации, сложности в самостоятельном разрешении	Участники оказания помощи
1	Дошкольное воспитание	Трудности адаптации в дошкольных организациях	Воспитатель, родители (законные представители), педагог- психолог по работе с детьми раннего этапа развития, директор садика
2		Трудности в осуществлении игровой деятельности	Воспитатель, родители (законные представители), педагог- психолог по работе с детьми раннего этапа развития, директор садика
3		Трудности при подготовке в начальную школу	Воспитатель, психолог по работе с детьми раннего развития, родители, специальные педагоги.
4	Начальный уровень образования	Трудности адаптации обучающихся 1 - 4 классов к обучению	Классный руководитель, педагог- психолог по работе с детьми начального этапа развития, родители, одноклассники, заместитель директора по воспитательной работе.
5		Трудности в общении (коммуникации)	Классный руководитель, педагог-психолог по работе с детьми начального этапа развития, одноклассники,
6		Снижение (отсутствии) мотивации к обучению	Классный руководитель, педагог-психолог по работе с детьми начального этапа развития, родители, заместитель директора по учебно-воспитательной работе
7		Проявление агрессии родителей в отношении детей, между сверстниками	Классный руководитель, родители, социальный педагог, педагог-психолог, одноклассники, заместитель директора по воспитательной работе, инспектор ювенальной полиции, медицинский работник организации образования;
8	Основной средний уровень образования	Трудности адаптации обучающегося к обучению среди обучающихся 5-8 классов	Классный руководитель, педагог-психолог, родители, одноклассники, заместитель директора по воспитательной работе.
9		Трудности в общении (коммуникации)	Классный руководитель, педагог-психолог, одноклассники,
10		Снижение (отсутствии)	Классный руководитель, педагог-психолог, родители, заместитель директора по учебно-воспитательной работе

		мотивации к обучению	
11		Проявление агрессии в поведении	Классный руководитель, родители, социальный педагог, педагог-психолог, одноклассники, заместитель директора по воспитательной работе, инспектор ювенальной полиции
12		Проблема кибербуллинга в социальных сетях	Классный руководитель, родители (законный представитель), социальный педагог, педагог-психолог, одноклассники, заместитель директора по воспитательной работе
13		Трудности социализации подростков	Классный руководитель, педагог-психолог, родители, одноклассники, заместитель директора по воспитательной работе
14		Проблема аддитивного поведения, различные формы зависимостей (игровой, наркотической, в социальной сетях и др.)	Классный руководитель, педагог-психолог, родители, одноклассники, заместитель директора по воспитательной работе, медицинский работник школы,
15	уровень профессиональный технический средний, профессиональный образования	Трудности адаптации обучающегося к обучению среди обучающихся 9-11 классов	Классный руководитель, педагог-психолог, родители, одноклассники, заместитель директора по воспитательной работе.
16		Трудности в общении (коммуникации) между сверстниками	Классный руководитель, педагог -психолог. Заместитель директора по воспитательной работе
17		Снижение (отсутствие) мотивации к обучению	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, классный руководитель, педагог-психолог, предметник, родитель.
18		Проявление агрессии родителей (близких родственников) к детям, нарушение половой неприкосновенности в поведении и кибербуллинга	Классный руководитель, родители, социальный педагог, педагог-психолог, одноклассники, заместитель директора по воспитательной работе, инспектор ювенальной полиции

		в социальных сетях	
19		Трудности профориентации, снижение (отсутствии) мотивации к обучению	Заместитель директора по учебно-воспитательной и исследовательской работе, классный руководитель.
20		Проблема аддитивного поведения, различные формы зависимостей (игровой, наркотической, в социальных сетях и др.)	Классный руководитель, родители, социальный педагог, педагог-психолог, одноклассники, заместитель директора по воспитательной работе, инспектор ювенальной полиции

Презентация по проведению кейс - менеджмента,
подготовленная для участников Республиканской Августовской
педагогической конференции 11 августа 2022 года, Айменовой Жанат.

КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТА В ПРАКТИКЕ
СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Аманова Жанат
Автономная организация образования «Назарбаев Интеллектуальные
школы» Департамент благополучия учащихся.

Какой из этих
образов больше
откликается в
связи с кейс-
менеджментом
и почему?



Что такое
кейс-менеджмент?

- Кейс-менеджмент – это международный стандарт работы социальных служб, который позволяет:
- Скоординировать услуги вокруг учащегося и его семьи избежать их дублирования или фрагментации.
 - Эффективно использовать междисциплинарный и межведомственный подходы в решении комплексных социальных-психологических нужд учащегося/семьи.
 - Использовать международные методы и инструменты, эффективность которых была доказана исследованиями и практикой.
 - Получить эффективные результаты и удовлетворенность со стороны получателей услуг.



Определение

- Кейс-менеджмент является одним из основных подходов в системе социальных услуг, где в центре находится клиент/учащийся. В отличие от конкретных услуг, кейс-менеджмент фокусируется НЕ на одной проблеме, а на многих личных проблемах человека, на его сильных сторонах и потребностях.

Для чего
нужен кейс-
менеджмент в
школе?

- Кейс-менеджмент в школе – это комплексное, мультидисциплинарное сопровождение (социальное, психологическое, медицинское, педагогическое) в соответствии с которым команда школьных специалистов в сотрудничестве с ребенком/семьей оценивает нужды и потребности, планирует предоставление необходимых услуг, организует и координирует процесс их предоставления, проводит оценку и мониторинг, и способствует получению пакета различных услуг для удовлетворения комплекса выявленных потребностей.
- Еще одной важной целью кейсменеджмента является предотвращение усугубления проблемы и увеличения затрат на их устранение в будущем.



Кейс-
менеджмент
в школе



Кейс-
менеджмент в
школе

- КМ в школе-это метод предоставления услуг, который вовлекает разные секторы социальной системы, включая образование, здравоохранение, социальную поддержку и другие.
- КМ предлагается для детей группы риска и их семей. У этих детей и их семей есть ряд неотложных потребностей в области здоровья, образования и социальных услуг, которые ни одно учреждение в одиночку не эффективно решить
- По сути, КМ в школе - это серия действий и процесс, призванный гарантировать, что учащиеся и их семьи получают ресурсы и услуги, на которые они имеют право.

Зачем использовать кейс-менеджмент в школе?

Кейс-менеджмент обеспечивает координацию и системный подход для создания интегрированного плана действий для учащихся, нуждающихся в поддержке;

КМ дает возможность учащемуся и всем заинтересованным сторонам совместно участвовать в решении проблем, обеспечивая доступность поддержки и услуг и, в конечном итоге, разрабатывая интегрированный план действий;

КМ поощряет более четкие процессы подотчетности и оценки результатов, связанных с планом действий;

Кейс-менеджмент способствует успешной профилактике пропусков и выбытия из школы учащихся, находящихся в риске и нуждающихся в поддержке.



Ситуации проблемы когдaкeйc-мeнeджмeнтe в шкoлe желaтeлeн (кaким шкoльннкaм тpeбoвaтcя дoлгoтeрмeннaя пoддeржкa)

Низкая академическая успеваемость
угроза выбытия

Проблемы эмоциональные и поведенческие (ментальное здоровье), включая риск суицида: проблемы во взаимоотношениях со сверстниками/учителями/или родителями

Особые потребности/дети с инвалидностью

Дети из групп социального риска (насилие, жестокое обращение, бедность, член семьи с психическим заболеванием и др.)

Кризисы (переезд, переход в новую школу и адаптация, смерть близкого человека и т.п.)



Уровни кейс-менеджмента

Три уровня кейс-менеджмента:

Административный
Ребенок функционирует самостоятельно, требуется небольшая поддержка в каких-либо определенных ситуациях

Координация ресурсов
Требуется для детей, испытывающих более сложные или хронические трудности, требующие дополнительной помощи.

Интенсивный кейс-менеджмент
Дети с высоким риском повторных кризисных состояний и госпитализации или с риском ухудшения состояния до такой степени, что они будут представлять опасность для себя или других

Основные этапы кейс-менеджмента



Основные функции кейс-менеджера.

Приведите примеры вашей практики выполнения каждой из этих функций



Обсуждение кейса

Обсуждение кейсов



Графический метод – экокорта. Обзор



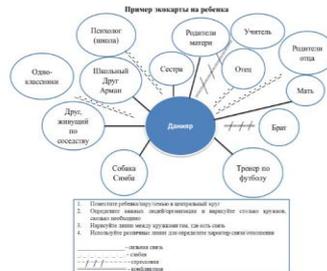
Экокорта

- Экокорта - эффективный инструмент оценки для определения отношений внутри семьи, взаимосвязь с организациями и институтами.
- Как инструмент **оценки** экокорта позволяет кейс-менеджеру планировать и управлять случаем.
- Составление экокарты ребенка позволяет специалисту в схематичной форме за короткое время (составление экокарты занимает в среднем 15-20 минут) представить ситуацию ребенка в семье, понять взаимоотношения между ребенком и родителями, между другими членами семьи, с другими значимыми для ребенка людьми, организациями, связанными с этой семьей, понять уязвимости и найти сильные стороны семьи.

Что такое экокорта, как она выглядит?

- Экокорта – это изображение на бумаге семьи во взаимосвязи с окружением
- Различные аспекты окружения показаны в кружках
- Характер каждой из этих связей показан линией, соединяющей с семьей (членом семьи)
- Экокорта включает всех значимых людей, групп, организации, институты, которые значимы для членов семьи: работа, школа, расширенная семья, социальные группы, друзья, церковь, медицинские учреждения и т.д.

Экокорта



Экокарта

- Экокарта – это графическое изображение сети людей и служб (включает семью, друзей, профессионалов, агентства и т.д.)
- Экокарта дает представление о семье и ее окружении в настоящий момент.
- Экокарта обеспечивает информацией и описанием всех членов семьи, характера их взаимоотношений, интересов и деятельности.

Процедура составления экокарты

1. Нарисуйте ребенка в центре диаграммы. Квадраты используются для изображения мужчин, круги – женщин. Укажите имя и возраст ребенка
 2. Затем в ходе обсуждения с семьей определите все возможные системы ее окружения и укажите:
 - а) Вовлеченных членов семьи
 - б) Характер взаимоотношений
- В то время пока члены семьи участвуют в составлении экокарты семьи, важная информация может быть получена путем наблюдения динамики между членами семьи (например, как супруги взаимодействуют между собой, с детьми, с другими людьми)

Экокарта: целевые области

- Семья
- Район проживания
- Поставщики услуг
- Система уголовного правосудия
- Соседи
- Социальные группы
- Трудоустройство
- Образование
- Религиозная / духовная помощь
- Культурная поддержка
- Другие значимые лица, группы, ресурсы

Для чего используется экокарта

- Экокарта является полезным методом для наглядного изображения сложной сети связей ребенка с членами семьи, друзьями, профессионалами, организациями, которые окружают ребенка.
- интерактивно вовлекает всех членов семьи
- может быть использовано для первой встречи с семьей как способ установления контакта с членами семьи и для того, чтобы вовлечь каждого из них в совместную работу
- может использоваться профессионалами для определения актуальных и потенциальных зон конфликтных взаимоотношений и связей ребенка
- помогает практикам разработать индивидуальный план вмешательства

Как экокарты могут помочь

- Уточнить элементы кейса
- Позволить клиенту и кейс -менеджеру исследовать и оценивать отношения
- Дать возможность работнику выбирать методы для решения возникающих вопросов взаимодействия
- Обращать внимания на критические зоны ситуации клиента, где требуется вмешательство в первую очередь
- Отвести внимание от индивидуальной патологии к сильным сторонам и ресурсам

Экокарта: Два инструмента

- **Инструмент оценки:**
 - Экокарта следует рассматривать как инструмент для измерения действий клиента в данный момент времени
- **Инструмент практики:**
 - Его можно пересматривать на протяжении всего процесса предоставления услуг, чтобы оценить, как вмешательство влияет на аспекты жизни клиента, которые по - прежнему нуждаются в улучшении

Примеры ситуаций.

Ситуация:

Дискуссия на заседании педсовета... - Учителю приходится все время быть разным: когда-то настаивать на своем, а когда-то и согласиться с ребятами, уступить им, признать их правоту! - Но такое признание подрывает наш авторитет, ослабляет позицию! Разве детям позволено обсуждать требования учителя? Тогда в школе не видеть ни порядка, ни дисциплины! - Опасения ваши понятны, но чего стоит дисциплина, если она – следствие авторитаризма, что называется, из-под палки, под страхом, а не из уважения к учителю?.. Авторитет и авторитарность – понятия и однокоренные, то есть восходящие к некоему изначально общему смыслу, и в то же время – взаимоисключающие, поскольку и без того пользующемуся уважением ребят педагогу вовсе нет нужды быть жестким с ними, подавлять их своим «Я», а учителям, склонным подавлять других, трудно рассчитывать на подлинный авторитет. Согласны ли вы с таким утверждением? На чем основан авторитет? Он – черта личности или атрибут профессии? Говорят, авторитет завоевывают. С кем (с чем) эта «война»? Как «побеждать»? Где и почему вы ощутили себя авторитетом – на работе, в семье, в быту? Приходилось ли вам проявлять авторитаризм? К чему это привело? Что, вы полагаете, характерно для вашего отношения к мужу (жене), детям? Оно вас удовлетворяет? А семью?

Ситуация:

Торжественная часть школьного выпускного вечера. Звучат пожелания учителей и гостей...

— Главное, оставайтесь самими собой, не поддавайтесь обстоятельствам, старайтесь их преодолеть!

— Взрослая жизнь, понятно, будет сложнее той, какой вы жили до сих пор. Поэтому надо суметь отказаться от каких-то намерений, не лезть на рожон...

Одна выпускница шепчет другой:

— И кому лучше верить? Они ведь спорят друг с другом, и оба по-своему правы! Так что же — быть верной себе или безропотно подчиняться событиям?

Ученые, сочетая, казалось бы, несочетаемое, называют это явление социальной адаптацией. Она не что иное, как достижение гармонии человека и тех социальных обстоятельств (профессиональной ситуации, статусной роли, микросоциума и т.д.), в которых он оказался. При смене обстоятельств приходится или приспособливаться к новой среде, чтобы соответствовать иному образу жизни ценой потери собственной индивидуальности, или стремиться к адекватной самореализации, сохраняя себя активным и гуманным самоутверждением, желанием и способностью найти себя в любой среде обитания. Правомерна и неизбежна ли такая альтернатива? Да или нет, почему? Что бы вы предпочли, почему? Знакома ли вам подобная ситуация?

Ситуация:

- Решительно, категорически возражаю против буквально ставшему модным, престижным массового проникновения в нашу образовательную систему всяческого «авторства»! То школа авторская, то программа курса, то пособие, то технология или методики...

- О, господи! Вы что же – против свободных инициатив учителей и целых педагогических коллективов? За возврат к прошлому: одинаковой школе, единому планированию, единым методичкам и т.д.?

- Ну зачем же так? Как можно быть против любой инициативы, а тем более инициативы профессиональной, да к тому же в святая святых – в школе? Вызывает сопротивление другое: подвергаются ли те или иные педагогические новшества экспертизе? Ведь нельзя запросто ставить эксперименты на школьниках, как, впрочем, и на учителях, даже если кто-то из нашего брата предлагает явно интересную идею!.. Что ж, добрый знак – уже сама возможность этой дискуссии, а главное – появление для нее реального основания. Чем труднее живется в школе, учителю, тем активней и плодотворней трудятся многие и многие педагоги, проявляя инициативу в поиске эффективных целей, средств, результатов своей нелегкой деятельности.

Вы обратили внимание на такую тенденцию последних лет: от множества «мелких», «частных» инициатив, которыми всегда славилось наше учительство теперь все чаще обращаются к разработке, как говорится, крупных проектов – авторским школам. Что преобладает в вашем отношении к этой тенденции: вы ее принимаете как факт или как приглашение проявлять инициативу? Вы ее отвергаете как нечто чрезвычайно сложное, далеко не всем школам доступное? Вы к ней равнодушны? Почему именно так?

Какие особенности авторской школы представляются вам наиболее значимыми: своеобразие решения общепедагогических, воспитательных, дидактических задач, т.е., так сказать «индивидуальность опыта»? Непременное наличие коллективного автора – вклада многих в единое решение? Фактическая и объективная взаимопроверка средств и результатов совместной деятельности?

Как вы думаете, с единой педагогической идеологией школы совместимы индивидуальные особенности отдельных учителей или именно их человеческой и профессиональной неодинаковостью и создается единство? Что важнее: одно или другое или то и другое?

Теперь авторские школы есть, пожалуй, во всех российских регионах. Вот уж, поистине, массовое творчество, проверенное и огромным опытом текущей работы, и отсроченными результатами. Другое дело, что такая проверка не имеет предела тщательности и всегда должна исходить из самого гуманного отношения не только к учителям-творцам, но и к детям.

Какова, по-вашему, стратегия изучения опыта авторской школы и ознакомления с этим опытом педагогической общественности? Что и как могут позаимствовать здесь коллеги из других школ в порядке творческого освоения?

Вы бы хотели работать в авторской школе? Да, нет – почему? А стремились бы отдать в такую школу своего ребенка? Чем мотивировали бы свое желание?

Ситуация:

Пассажиры автобуса разделились на две «партии»: одни дружно осуждали семи-восьмилетнего мальчика, который не уступил места только что вошедшему мужчине весьма и весьма почтенных лет («Как только не стыдно!», «Чему только их в школе учат?!», «Что из него вырастет?..»); другие же, ничуть не оправдывая очевидную невежливость мальчика, в то же время указывали на пару сидевших девушек, оживленно обсуждавших свои студенческие дела, на совсем еще молодых людей, упорно «не замечавших» своего нового попутчика («Чего требовать от мальчика, когда мы, взрослые, сами подаем ему плохой пример!..»). Градус спора повышался.

Что ж, может, мы, и правда, часто забываем: обучение и воспитание людей не заканчивается с годами «официального» ученичества. Оно продолжается всю человеческую жизнь. И это необходимо не только самим взрослым! Их образованность и воспитанность, их культура и 46 интеллигентность – едва ли не самый главный и убедительный фактор воспитания подрастающего поколения.

Существует даже отрасль науки, что выходит за традиционные для педагогики рамки школы, детства, - андрагогика, предметом которой как раз и является обучение и воспитание взрослых людей. Разве аттестатом или дипломом завершается социализация человека?

Разве общие и профессиональные знания, социальный опыт не должны пополняться, чтобы служить образцом младшим поколениям? Что их может убедить эффективней, чем добрые примеры самореализации взрослых?

Может, андрагогика несправедливо подзабыта? Может, интенсивное развитие обучения и воспитания взрослых могло бы содействовать росту их образованности и культуры? И кто-то из них уступил бы место пожилому пассажиру? А еще лучше – это сделал бы сам маленький виновник спора в автобусе?..

В чем, по вашему мнению, принципиальное отличие в технологии, методике воспитания детей и воспитания взрослых? Если вы взрослый человек, но не профессионал-учитель, считаете ли вы себя педагогом? А объектом чьего-то целенаправленного влияния?

Надо ли воспитывать членов своей семьи, коллег по работе, товарищей по студенческой группе? Если да, то почему и как, чтобы, оберегаясь от дидактизма, не вызвать в ответ отрицательной реакции, оставаясь корректным? Нравственно ли видеть недостатки другого человека и не помочь их преодолеть?

Ситуация:

— Вот, понаехали тут на нашу голову! Из-за вас цены выросли!..

На улице: - Проходу от них нет – куча детей, одна грязь да болезни!..

В школе (учительница):

- И что с ними делать? Дети как дети, но учились по другим программам, да и отстали здорово. Заниматься с ними на уроке – значит, своим, «коренным», недодавать...

В родном доме (мама): - Ты, Коля (Галя), не ходи с этими новыми мальчиками (девочками): кто их знает, какие они, с чем приехали, чему научат...

И свидетели, а то и участники всех этих разговоров – наши юные ученики и воспитанники. Народ-то в целом добр и гостеприимен, но...

Сами беженцы и их дети, конечно, влияют на «коренных» мальчиков и девочек. Как сделать, чтобы чужое горе воспринималось именно как несчастье, требующее сочувствия и помощи, а не злобного недовольства? Беженец – вина или беда? Как лично вы относитесь к беженцам? Во имя нравственного здоровья собственного ребенка, захотевшего привести к себе «пожить» «чужого» сверстника, вы бы отказались его на время принять или поступились бы этим неудобством?

Ситуация:

Один ученый на призыв оказать материальную помощь бедствующему соседу ответил, вздохнув:

- У меня нет ничего, кроме идей...

Так что же такое богатство, материальное и духовное? Вряд ли стоит противопоставлять, задаваться «лобовым» вопросом: что, мол, важнее, дороже, ценнее?.. Не стоит противопоставлять богатство и бедность, обличая первое и романтизируя второе.

И так же нелепо спорить о том, что дороже человек – деньги с их возможностями или духовная наполненность. Очевидно, и то и другое!

Дело в ином. Богатство, по В.И.Далю, – это не только «множество, обилие, изобилие», но и «избыток, излишество» (т.1. С. 102). Может ли быть духовное богатство избыточным? Что содействует падению духовности общества – рост или сокращение материального достатка? Что больше сплачивает людей – материальная или духовная сфера их существования? Почему вы так полагаете?

Почему библиотеки могут сгореть, а духовное богатство, несомое сгоревшими книгами, остается?

Заходил ли у вас когда-либо разговор на эти темы с детьми? Кто был инициатором – они или вы? Почему и чем заинтересовались ребята? Вам легко дался этот непростой разговор? Видите ли вы его результаты? Если да – в чем они; если нет – почему? Вы удовлетворены разговором? Да, нет – почему?

Ситуация:

Отовсюду звучат мрачные свидетельства – везде обвал безнравственности, зла, социальных болезней, преступности и т.д. Но ведь везде – значит, так или иначе, в каждом доме, в каждой семье!

Мы негодуем и ждем, пока эти явления ослабнут, а то и вовсе уйдут. А кто, собственно должен и кто может изменить ситуация? Что здесь объективно (общественно-экономические условия) как общая питательная среда, действительно многое (но не все!) определяющая? Что субъективно как реальная жизненная позиция каждого из нас? Каково, по-вашему, соотношение одного с другим? Они взаимно оправдаемы?

Кто это «они», которые портят нам жизнь? Одни лишь Дума, демократы, патриоты и проч., исключительно власти?

А что можем «мы» - причем не в массе, не в толпе или даже организации, сообществе, но – каждый из нас? Что на данном уровне сильнее – власть, ФСБ, начальство, приказы «сверху» или мои собственные усилия в следовании известным заповедям, усилия быть лучше; порой вопреки трудным обстоятельствам? Только ли от не зависит то, что далеко не все становятся негодьями, даже не большинство из нас?

Подобного рода мысли посещают вас при столкновении с трудностями жизни, с собственными бедами или ошибками? К каким выводам вы приходите? Делитесь ли ими с сослуживцами? Да, нет – почему?

Интересовались ли, что по этому поводу думают ваши дети? Как поступаете, когда точки зрения расходятся: пытаетесь понять младших, жестко отстаиваете свою позицию, апеллируя к собственному опыту, стараетесь уйти от спора? И такая позиция вас удовлетворяет? А ребят?

Ситуация:

В четвертом классе... Девочка спрашивает учительницу:

- А почему эти слова стали людскими именами? Ведь даже у древних людей был и лес, река, дом, брат и сестра... Они же не стали именами!..

Учительница к классу:

- Правда, почему, как вы думаете? Мальчик: - Потому что они – сразу про жизнь всех людей.

В самом деле, случайно ли эти нарицательные понятия стали именами собственными, и только ли в православии? Очевидно, не случайно! Мальчик прав: они выражают едва ли не главную суть человеческого существования, а потому многократно истолкованы и в светской, и в религиозной литературе. Каждое из них имеет и педагогический смысл: обозначает не только общечеловеческие цели воспитания, но и гуманистические средства их достижения.

Какой смысл вы вкладываете в эти понятия? В чем особенности их проявлений в последние годы? Испытали ли вы одно, другое, третье? Как вы понимаете известные слова: «Надежда умирает последней»?

Во что верят, на что надеются, что любят ваши дети?

Ситуация:

В учительской.

- Вы, слышали, как кто-то из ребят рассказывал на перемене, как было красиво и торжественно, когда в воскресенье крестили его младшего братишку?

Молодая химичка кивнула:

- И правда, бывает красиво и даже волнует.

Резко вскинулась, оторвавшись от стопки тетрадей, словесница:

- А стоит ли за этим истинная вера? Идут в церковь, потому что родители ведут...

- Что значит – ведут? Даже если это так, то лучше, чем поведут к себе наркоманы...

Пожилая учительница математики негромко заметила: - Прожили мы без религии – и честно, с верой в свои идеалы...

- А где теперь ваши идеалы? А православие живет...

- Почему только православие? У меня в классе Равиль, он и семьи мусульман...

- И все равно, всякий человек, особенно ребенок, должен верить во что-то большое и яркое, во что верят многие люди, которым от этого легче.

- Бросьте, Вера Сергеевна, это все условности. Важно, чтобы дети росли толковыми! А для этого и всякие средства хороши.

Развитые конфессии все увереннее восстанавливают свои прежние позиции. Чем вы объясняете, что растущее влияние церкви не только не приводит к росту духовности людей, но сопровождается ростом преступности, безнравственностью, межнациональными и региональными конфликтами, в том числе в детской среде, войнами, иными социальными катастрофами?

Как различить религии и веру? Веру и фанатизм? Как добиться единства нравственного сознания и нравственного поведения? Многие религиозные постулаты, факты и легенды сотни лет учат добру, справедливости, человеколюбию. В наших условиях, когда рушатся и продолжают разрушаться прежние идеологизированные ценности, эти постулаты могут поддержать ребенка, укрепить его веру в себя и людей. Если этого не происходит, где, по-вашему, прежде всего, искать виноватых – в обществе, семье, школе? Почему именно там?

Стоит ли официально возвращать религию в школу? Да или нет – почему? У нас – свобода совести; если хотите, ответьте, пожалуйста, как и почему лично вы относитесь к религии, церкви, наконец, к вере? Крестили бы вы своего ребенка?

Ситуация:

Методист читает в конспекте студентки-практикантки, которой предстоит юридическая беседа со школьниками 9 класса. В конспекте только одни наказания – за то, за другое, за третье... Преподаватель:

- Разве дело – для юношей и девушек, вступающих в самостоятельную жизнь, - прежде всего в правовом знании, сколь бы ни было оно важно, в наказании за противоправные действия? Судья или суд присяжных могут

вынести вердикт – «виновен», а до этого действует принцип презумпции невиновности: лишь суд вправе определить и саму вину, и меру наказания. Юридически-то как раз все просто и ясно: преступил общественные нормы – общество тебя и осуждает; отбыл наказание – и (теоретически) снова чист перед людьми.

Есть ведь и собственное ощущение виновности, понимания вины перед собой и перед людьми, не юридическое, а сугубо нравственное, когда единственная статья в жизненном кодексе – совесть?

И правда, есть вина за несдержанное слово или невыполненное обещание, вина за свои ошибки, принесшие беду и другим, вина перед собственными детьми, которым недодано ласки и заботы, и родителями, не получившими от нас любви или просто внимания.

Конечно, есть немалая вина, скажем, государства, общества перед природой, перед тружениками, перед детством, стариками, как нерадивых родителей и плохих школ, учителей – перед детьми. Но ведь каждый проживает жизнь, значит, и свою вину проживает по-своему. Некоторые стремятся возложить ее на других, иные стараются, не ограничиваясь признанием, покаянием, что-то сами исправить.

Знакомо ли вам чувство вины за себя, свои слова и поступки? Вы склонны оправдывать себя или осуждать? И чего чаще всего ждете от других? Признание своей вины позволяет ее забыть?

Можно ли воспитать в детях чувство вины, способность винить себя? Как поступаете, когда видите вину сослуживцев, товарищей, своих домашних: помалкиваете, обвиняете, помогаете ее повторить? А когда вас упрекают в очевидной для вас вине? Как объяснить школьникам, своим детям, что значит быть честным перед собой?

Ситуация:

На августовской учительской конференции. Начались прения по докладу заместителя начальника управления. Выступает один из директоров.

- Начинаю свой двадцать шестой учебный год. И опять не без некоторого напряжения. Последнее время только и говорили: обучение, воспитывающее обучение, развивающее обучение... Механизмы же воспитания сломали, то добиваясь «школы вне политики», то борясь со словом «коллектив», то яростно критикую пионерию и комсомол... Теперь вот, наоборот: стали меньше говорить про обучение, а больше ратовать за воспитание... Неужели в первые годы нового века нас опять ждет радикальная смена, как теперь модно говорить, образовательной парадигмы? Может, довольно шарахаться в крайности? Нужно вернуть воспитанию его существенный смысл, то есть перестать считать приоритетными внешние влияния на ребенка (в том числе и наши – школьные, учительские), некоторые воздействия на него и обратиться к его внутренним потенциалам, заложенным от рождения возможностям развития! Конечно, это гораздо труднее, но ведь и в столько же крат надежнее! Особенно если удастся

действительно общественное воспитание – воспитание всем обществом, а не только уменьшившимися силами школы. В конце концов, хватит декларировать гуманизацию – надо, наконец, ее осуществлять!

Аудитория реагировала не однозначно: одни одобрительно кивали, другие скептически отмалчивались, третьи готовы были решительно возразить...

Воспитывать человека – это главным образом непосредственно воздействовать на него или, прежде всего, создавать благоприятные условия для его саморазвития? Может этот процесс направлять сам человек? Если да, то каким образом?

Если ребенок в принципе может учиться, значит, важно помочь ему в этом, прежде всего воспитав положительное отношение к учению, развив потребность и радость познания. А научиться можно и алгебре, и спорту, и компьютеру, и самоуправлению...

Вы согласны, что каждый человек – педагог, независимо от своего возраста и профессиональной принадлежности: вольно или невольно, но он воспитывает себя и других. Насколько все-таки существенны для формирования человека внешние на него влияния?

Как на этот вопрос отвечает ваша собственная жизнь? А вы себя ощущаете частью среды, воспитывающей других людей? И насколько вы успешны?

Ситуация:

Две симпатичные малышки лет по пяти, взявшись за ручки, степенно шествуют по весенней аллее, возвращаясь домой из детского садика. Чуть сзади идут, беседуя, их молодые мамы.

- Да, еще немного – и им в школу. Лучше бы еще годок в саду побыли...

- Что вы, они мечтают о школе. Наша так тетрадки какие-то собирает, карандаши... Буквы рисует... Кукла у нее – «школьница»...

- А зачем торопиться? Все еще успеют научиться. Школа есть школа...

- Да, но школы-то теперь не такие, как в наше время, а очень разные.

- Чего там! Для всех одни программы и предметы... Характерный разговор.

И ваш сегодня маленький или будущий ребенок пойдет в школу. При наличии благоприятных обстоятельств вы: а) будете его учить и воспитывать сами или отдадите в школу; б) если сами, то прибегните ли экстернату; в) если в школу, то предпочтете государственную (обычную, специальную, лицей, гимназию) или частную; г) будете учить до 9 класса (а далее профессионализация в училище, колледже, техникуме) или дадите кончить 11 классов?

Что это будет за школа? На чем основаны ваши намерения и ответы?

Ситуация:

Из студенческого дневника педагогической практики:

«16 октября. Классный час в 8 «В». Сами не знаем, чего от ребят хотим. То они «обязаны» что-то сделать (по приказу учителя), то «еще маленькие», чтобы этому учителю что-то советовать. То они – «цветы жизни», то «исчадия ада»... А

ведь они могут сделать многое, если хотят и, если им верят, - но не по годам детства, а просто по-человечески. В 10-11 классе – какие же они дети? Уже и с паспортом...»

Всемирная конвенция «О правах ребенка» (1989г.) определяет детство возрастом от рождения человека до 18 лет. Согласны ли вы с такой периодизацией? Каковы черты детства в 16-17-летнем «ребенке»? Какие годы вы бы отвели детству? Почему?

Ситуация:

- Вы обратили внимание, - запальчиво говорила, почти кричала на семинаре студентка, обращаясь к группе, - что чем больше трудностей, чернухи, преступлений, чем нахальнее наступают криминал и компромат, тем больше ведут речь про (она взглянула в тетрадь с записями лекций) «цивилизационный подход», духовность, милосердие, уж не говоря о гуманизме?...

- Почему же «не говоря»? – спросил преподаватель. – Надо и говорить, и делать! Наверно, потому и возник подмеченный вами контраст, что людям всегда необходимо светлое, но особенно в «темноте» межнациональных конфликтов и войн. Мечта хороша, когда подвигает к борьбе.

Сегодня, и правда, на слуху слова «гуманизм», «гуманистический», «гуманность»... Их связывают с человеколюбием, человеческим отношением к людям. Но вспомним авторов, придумавших Остапа Бендера; им принадлежит суждение: мол, полюбить человечество нетрудно – полюбить надо соседа... Как вы понимаете смысл этого суждения? Согласны ли вы с ним? Если оно верно, то что же такое гуманизм? Что в данном случае значит «полюбить» - увидеть в другом человека? Поверить в его духовные возможности? Принимать его таким, какой он есть? Сочетается ли гуманизм с требовательностью, борьбой, конфликтами с людьми, жестокостью отношений?

Считаете ли вы себя гуманным человеком? Если да, то на каком основании?

Ситуация:

Общеизвестно, что слово это в буквальном переводе означает «народовластие». Однако это – весьма глобальное определение, которое, сохраняя общее значение, конкретизируется применительно к тому или иному феномену – государственному или традиционному, к учреждению или организации и т.д.

Так утверждают специальные словари. Читая их, задумывались ли вы над тем, что есть и такой социально-возрастной феномен – дети? Они – свидетели или жертвы демократии, ее творцы или носители? В чем своеобразие демократии в детской среде – в приятельской компании, в классе, на «тусовке»? Где и как учить ребят демократии? И надо ли? Постепенно научатся сами – опытом самоорганизации, самоуправления? А в вашей школе – демократия? В чем это выражается? Идеальна ли она или ей чего-то все-таки не достает? Чего? Страдает

ли ребенок от таких «пороков» демократии, как власть большинства, необходимость подчиняться этому большинству? Не замкнется ли он, боясь суда товарищей, не станет лицемером, лгуном? Освобождает ли демократия на работе, в учреждении, да и в семье от личных обязанностей, личной ответственности?

Ситуация:

Мысль великого русского просветителя В.Г.Белинского: «Дети – гости настоящего и хозяева будущего» вызывает немало размышлений.

Какой образ – блестяще! Но столь ли точна мысль по существу? Разве сегодня дети «в гостях» у своего времени? Разве они не живут в настоящем и настоящим, а лишь пользуются привилегией особо опекаемых? Чувство гостя – не провоцирует ли оно некоего социального эгоизма, иждивенчества, благосклонного и снисходительного принятия чьей-то заботы? Ваше детство – это ощущение безмятежности и всеобщего восхищения вами или нелегкий труд учения, выполнения домашних обязанностей, бремя тревожности за будущее?

Кем – гостями или хозяевами жизни – вы хотели бы видеть своих детей?

Ситуация :

Из разговора:

- Современные дети совсем другие. Мы с вами в их годы разве что раз в неделю в кино ходили, а потом его фактически вытеснил «голубой экран».

- Вы сожалеете о нашествии техники прямо в наши квартиры, считаете, что из-за ТВ и прочего стало хуже и детству, и детям?

- Честно говоря, да...А вы не видите, что они стали хуже?

- Они стали иными. От этого нам с ними сложнее.

Вслед за «телекомом» во многие дома пришло видео. Вместо книг – кассеты с «ужасиками»...Вместо прогулок и занятий спортом – долгие часы у «видака», даже телевизор потеснился. А читают все меньше! Между тем книга – всегда что-то новое, рождающее новое знание, новые мысли чувства, она развивает воображение; видео – чаще всего повторение того, что уже знакомо. Время же – одно, и оно необратимо. Но неужели видео – только один вред?

Как же быть? Не заводить сию технику дома? Иметь, но запрещать ею злоупотреблять? И то и другое связано с глухими и острыми конфликтами с детьми. «Да! У других есть, а у нас всегда ничего нет!» или «Вечно ничего нельзя! Не буду уроки делать!» Сегодня это, к сожалению, актуально для многих семей.

Вы обзавелись бы видео? Без колебаний и сомнений? Что изменилось с тех пор в вашем доме? Вы больше (меньше) времени проводите с детьми, более (менее) активно общаетесь с ними, с другими членами семьи? Дети стали учиться лучше (хуже)? Лучше засыпают, высыпаются? А взрослые?

Как вам удастся (если, конечно, удастся) предупредить, тем более преодолеть «синдром видео»?

Так что же: видео – благо или зло? Вам знакомы примеры того или иного?

Ситуация:

На бензоколонке.

Подросток 13-14 лет предлагает заправляющим свои услуги: протирает стекла, моет машину, помогает поднести канистру с горючим. Ему платят, есть даже некий условный тариф...Один из владельцев, наблюдая, как сноровисто действует юный «мойщик», спрашивает:

- А как же школа? Небось, ребята на уроках сидят, пока ты здесь стараешься? Хорошо ли прогуливать?

Ждущий очереди владелец иномарки возражает:

- Почему же прогуливает? Он работает, деньги зарабатывает, семье помогает, верно, парень?

- Да...Но и себе остается. На жвачку, на сигареты...А в школе я догоню. Не первый раз...

Проблема, от которой не могу уйти ни государство, ни общество, ни одна семья. Каждая из них решает ее по-своему: в одном случае детям дают, сколько они просят, в другом – сколько могут, в третьем – не дают. Что надежнее, как вы полагаете? Если ребенок трудится и зарабатывает – это его деньги? А если сам и торгует – это правильно? Как вы относитесь к «предпринимателям» 12-15 лет, о которых все чаще пишут газеты? Вы – ребенком – хотели быть одним из них? А видеть таковым своего ребенка?

Что вернее: оберегать ребят от денежных дел в семье, или, напротив, включать в обсуждение ныне очень сложных для большинства из нас проблем семейного бюджета? Какой вариант надежнее и почему?

Ситуация:

Арсентьев, один из героев И.А.Бунина, вспоминает: «Детство стало понемногу связывать меня с жизнью».

Как понимать эти слова – понимание, прозрение, взросление? Разве детство не жизнь, причем с достаточно сложным и насыщенным внутренним миром? Чему эти слова учат нас, хотя и написаны много десятилетий назад о совсем другой жизни, о другом детстве? Чего здесь больше – личных ощущений, памяти или, как говорится, объективной закономерности? А как это было с вами? Как происходит с вашими детьми – так, как было у вас, или так, как вам хотелось бы?

Ситуация:

Помните, в старой кинокомедии герой-бюрократ решительно предлагает: «Бабу Ягу со стороны брать не будем! Бабу Ягу воспитаем в своем коллективе!» За что же здесь так жестко припечатан в общем-то не только ни в чем не повинный, но неоднократно (и справедливо!) воспетый нашей наукой и педагогической практикой коллектив? Может, и правда: порой рождаются в недрах последнего уж если не мрачный носитель зла и вероломства, то просто

эгоистичные, равнодушные к другим люди? Верно, бывает и так. Но ведь больше — оглянитесь вокруг! — иных, хороших...

Так что же это за сообщество, именуемое коллективом? Чем он отличается от толпы ждущих на остановке автобуса, от очереди за ходовым товаром подешевле, от банды боевиков, от милой компании приятелей? Почему большие надежды возлагают на него педагоги? Разве всякий школьный класс или армейский взвод, всякая студенческая группа или заводская бригада — коллектив? И в то же время он — панацея от всех и всяких педагогических зол?

В последнее время внимание к проблемам коллектива значительно ослабло: заговорили, что он, мол, пережиток «советской идеологии», что он нивелирует личность, подавляет индивидуальность, подчиняет ее исключительно общественным интересам... Коли так, откуда же, вы полагаете, упомянутые выше надежды? — От накопленного прежде опыта КТД (коллективных творческих дел), из книг А.С. Макаренко, от наивной веры учителей в то, что «нет предела силы человеческой, если эта сила — коллектив», в силу детского сообщества? От его действительной силы? В чем она?

Можно ли ожидать результативного воспитания ребенка вне дружного собрания сверстников, вне доброй атмосферы его сотрудничества, вне общей радости за успехи всех и каждого? Да, нет — почему?

Может коллектив быть над личностью, а личность — успешно развиваться вне своего коллектива? А для каждого из нас — иерархия коллективов, в которые мы можем входить на работе, на досуге, на учебе?

Как бы вы поступили, если бы класс, которым вы руководите, всем коллективом принял заведомо неверное, с вашей точки зрения, решение? А если бы это был не класс детей, а ваш трудовой коллектив?

Ситуация:

Прислушаемся к словам старого учителя на выпускном вечере:

— Часто приходится слышать: «Обстоятельства помешали» или «Обстоятельства благоприятствовали», «Так уж сложилось» или «Произошедшие изменения заставили»...И все это — не что иное, как совокупность внешних для человека условий, причем не столько предметов, фактов, сколько их соотношений. Мы живем в определенной реальности, которая динамична, изменяясь по своим законам. Но ведь мы же сами и творим свою среду. И вы уже немало в этом преуспели: в руках ваших — аттестаты. Но вам еще и творить среду — нашу общую и лично каждого.

Обстоятельства сопровождают нас всю жизнь — значимые и не очень, видимые и скрытые, воплощенные в людях или явлениях, добрые и злые, ожидаемые и внезапные... Они всегда с нами, помогая твориться (или препятствуя) радостям и горю, успеху и неприятностям, достижениям и потерям...

Мы накрепко с ними взаимосвязаны: многое в нас создаваемо ими, их сочетанием: государственной властью и школой, СМИ и ценами на рынке,

настроением соседей и погодой, отношением коллег по работе и насмешливым (восхищенным или равнодушным) взглядом прохожего на наш новый костюм...

А что же мы сами? Всего лишь пассивная жертва внешних условий? Значит, их неблагоприятные сочетания — действительные или таковыми кажущиеся — оказываются роковыми и, главное, не только непреодолимыми, но оправдывающими наши неудачи, беды, а там, глядишь, проступки и преступления? Вам приходилось встречаться с такими случаями самооправдания («жизнь виновата»)? И что — обстоятельства и правда были совершенно непреодолимыми?

Не реже встречается и положительное стечение обстоятельств. Оно что же - игра случая, нечаянное везение или ожидавшийся результат наших усилий?

Конечно, случается, что неудачи обложат сразу со всех сторон, а экстремальность обессиливает, лишает желания сопротивляться, бороться, преодолевать. Порой так только мерещится... Гораздо лучше, когда дурные обстоятельства будто для того и возникают, чтобы активизировать нашу мысль, обострить чувства, вызвать энергичные действия, то есть чтобы мы росли и развивались, набирались собственного опыта преодоления, опыта, столь необходимого не только сиюминутно, но и впрок, когда понадобятся истинно гигантские усилия для решения актуальных и нелегких жизненных проблем, чтобы не засыхала от безделья душа, не мельчали потребности и желания, не переставали звать новые большие цели и перспективы. Вы согласны, что, как правило, нет неожиданностей, а есть неумение предвидеть ситуацию, что необходимые для этого знания уменьшают нашу зависимость от обстоятельств?

Бывало, что вы смирились, уступая неблагоприятным условиям? Теперь каетесь в этом или оправдываете себя? Часто удавалось преодолеть сложную ситуацию? За счет чего? Лично ваше мнение: кто (что) сильнее — человек или обстоятельства?

Вы готовите (будете готовить) своего ребенка к возможным жизненным трудностям или предпочитаете его от них оберегать? Как вам это удастся? Можно ли — даже в самых благих целях — специально создавать для ребенка сложные ситуации конфликта с обстоятельствами?

Ситуация:

Детский центр «Солнышко». Море, солнце, жарко... В зале одного из корпусов собралось сотни полторы ребят. Это сессия «Школы культуры» — общественного объединения, в котором участвуют старшеклассники многих регионов России. Здесь - только представители местных объединений из разных городов и сельских школ, в которых ведут работу — читают книги, пишут рефераты, выступают перед товарищами — ребята разных возрастов.

Снизу доносится плеск волн: сейчас бы искупаться... А ребята что-то очень серьезно и горячо обсуждают. Прислушаемся... Речь в этот раз идет об истории французских революций, о Конвенте и Директории, как на прошлогодней встрече — об истории демократии в античности, о тогдашних формах правления

и состязаниях, интеллектуальных поединках, о причинах и результатах споров и дискуссий. Вместе с ребятами — серьезные ученые, академики и доктора наук, представляющие философию, социологию, экономику и пр. Обсуждением увлечены все — и взрослые, и ребята... (Один из профессоров: «А знают они меньше, но мыслят порой свежее нас!») Никого не удивляет, что разговор продолжается и потом, на пляже. Они вместе и на спортивной площадке, и за ужином...

Активность возраста требует выхода. Поэтому нет ничего удивительного в том, что возникли десятки и десятки различных общественных объединений детей и молодежи, куда ребята приходят по собственному желанию, чтобы удовлетворить интерес к общению со сверстниками и старшими, к той или иной деятельности, чтобы обрести возможность и пространство самореализации.

А как вы вспоминаете свои пионерско-комсомольские годы: по-доброму, никак, с насмешкой или сожалением? Что в них было хорошо и почему? Что — плохого, и кто в этом виноват?

Что вы знаете о нынешних объединениях детей, подростков, юношества? Нужны ли они самим ребятам? Если да — почему и зачем? Чем отличаются (должны отличаться) от приятельских компаний, тусовок, сборищ фанатов?

Ситуация:

Опытная учительница беседует с группой студентов практикантов. Речь идет о том, что труднее всего в педагогическом деле, в работе со школьниками.

— Знаете, самое трудное — то, что кажется само собой разумеющимся...

— Например?

— Умение слушать и слышать детей, умение увидеть и удивляться чему-то новому в ребенке, умение удержаться от поучений...

— А в воспитании?

— Пожалуй, едва ли не самое трудное — пробудить и поддержать желание и умение ребенка быть патриотом.

Видите ли, патриотизм по-своему интимен: несовместим с громкими словами и биением себя в грудь. Это — внутреннее чувство-побудитель. Он не терпит лжи, лицемерия, двойного стандарта, как и разлагающего личность равнодушия. Он практичен в том смысле, что реализуется в делах. Детьми — тоже, но в школьных, детских делах. Патриотизм ребенка — штука более тонкая, чем патриотизм взрослого, тоже, впрочем, непростой.

Патриот, по точному определению великолепного В.И. Даля, не только «любитель отечества», но и «ревнитель о благе его». Каждый, если любит, то по-своему — другого ли человека, себя, технику или поэзию...

В то же время патриотизм содержателен, предметен: любят родную природу и (или) свой народ, историю родных мест, страны и (или) ее культуру, в моменты всеобщего ликования и в периоды невзгод и страданий... Истинный патриотизм нерасчетлив, лишен цинизма, бескорыстен, оптимистичен! И здесь

— еще одно основание важности растить детей патриотами. Вы согласны, что надо растить, выращивать? Да или нет — почему? Если да - то как?

Помните песню из давнего фильма, в котором авторы, задумавшись над тем, «с чего начинается Родина?..», предложили миллионам решать сей вопрос? 58 Правда, с чего? И главное, как и чем продолжается? Вы сами размышляли над этими проблемами? К чему пришли? Нужно было и стоило размышлять?

Вернемся к детям нашим. Им, конечно, нужна соответствующая их возрасту информация о Родине, о ее героях, об истории и будущем данного региона, села, города, пробуждающая гордость или боль (она тоже от любви!) за него. Особенно дороги сведения, добытые самими ребятами — в краеведческих походах, в экологических акциях, в беседах со старожилками, ветеранами... Но и это далеко не все: ничто не может заменить иных сторон собственного патриотического опыта. Прежде всего — овладение знаниями, необходимыми и самому школьнику, и тем сферам жизнедеятельности, в которые он — вместе с другими — со временем войдет, создавая свою общую Отчизну. Уже сегодня, подростком, посадил дерево, помог не только украсить к празднику свою улицу, но и сохранить ее чистой и нарядной, участвует в движении «ДОМ» («Детский орден милосердия») — отлично! Так ребенок постепенно растет «ревнителем блага Отечества». Он надежно защитит его и в экстремальных ситуациях, научится видеть недостатки и трудности, но не смаковать их злорадно, а переживать, искать и использовать собственные возможности преодоления социальных болезней — по зову своего патриотического сердца.

Нужны ли эти высокие слова детям, подросткам? Не оттолкнет ли ребят высокопарность? Как, вы полагаете, можно предупредить иронию или отрицание? Посильно ли это семье, педагогам? А лично вам?

Какого человека и почему вы считаете патриотом? Себя — тоже? Как относитесь к другим народам? Как понимаете взаимодействие наших культур — искусств, языка, традиций? Можно ли (да и нужно ли) специально вырабатывать в детях патриотизм и интернационализм, Или эти качества сами возникают в процессе естественной социализации? Если да, то как вырабатывать и как возникают?

Вы воспитываете своих детей патриотами-интернационалистами? И есть результаты? В чем они проявляются?

Ситуация:

Мать жалуется совсем молоденькой классной руководительнице девятого класса, в котором учится сын:

— Не понимаю, что произошло! Знаете, вдруг от рук отбилась, ничего слушать не хочет, за уроки не садится по нескольку дней, а ведь впереди выпуск. Горько признаваться, но стал даже мне грубить. Прежде такого никогда не было.

— А с кем он дружит, с кем время проводит, когда не дома? Вы его друзей знаете, особенно новых? Они у вас бывают?

— Да при чем здесь друзья? Я их никого и не видела, и давно...

Компания... «Тусовка»... Мы нередко, и правда, относимся к этим явлениям, так сказать, облегченно, будто не принимая их всерьез в сравнении со значительными – социум, дружба, общение, клуб. Между тем общеизвестен рост роли приятельских компаний, групп в среде молодежи, в иерархии ее ценностных ориентации, системе социальных, духовных, нравственных предпочтений. Большинство самодеятельных структур находится в большей или меньшей оппозиции структурам официальным, государственным. Чем вы это объясняете? Почему многие «тусовки» находятся на грани социального «фола»? Почему они так остро необходимы молодежи — из-за ее извечного стремления к непохожести, к оригинальности? Но почему эпатаж в большинстве случаев оказывается негативным?

Вам приходилось с приятелями или без них участвовать в «тусовках», скажем, фанатов кого-то из эстрадных «авторитетов»? Что привлекает в компании приятелей? Она у вас одна или несколько? Что в них общего, а что — оригинального?

У вашего сына, вашей дочери есть компания? Что вы о ней знаете? Одобряете или порицаете? Как реагируете: приглашаете в свой дом, остаетесь равнодушными, пытаетесь не пускать туда, «запретить дружить»? Как получается? В итоге теряете или углубляете влияние на детей?

Ситуация:

Из курсовой работы будущего социального педагога: «Часто слышим: «среда заела», «дурная компания»... Нелепо отрицать влияние того социума, в котором живет и развивается человек, и не только ребенок, но и взрослый. Но почему мы, как правило, видим только одну сторону: воздействие среды? Легко и привычно объясняем, а то и оправдываем им поступки, даже образ жизни людей? Ведь и они, эти люди, могут быть активны в своей среде, сопротивляться ей, даже самой неблагополучной!»

Как вы полагаете: может в неблагополучном социуме вырасти хороший человек, живущий как бы вопреки правилам, обычаям, нравам своей среды? Жизненны ли «гадкий утенок» или «белая ворона»? Если среда благоприятна – это основание для благодушного иждивенчества? Достаточная гарантия, что здесь вырастет хороший человек? А бывает «черная чайка»?

Вам приходилось преодолевать среду, идти поперек социума? Вам это удавалось — каким образом? Не удалось — почему?

Ситуация:

На экзамене по педагогике студентка колледжа, слегка робея от собственной смелости, возражает преподавателю:

– Почему и в учебниках, и на лекциях утверждают, что, мол, «улица» — чуть ли не главный враг детей? Извините, но я с этим не согласна! Да, там – не дома и вне школы – много такого, чего ни родители, ни учителя даже не представляют, но почти всегда боятся (может, просто ревнуют?). Да, там, как вы нам говорили, вне «социального контроля», всякое бывает: и «дружки», и

тусовки, и наркота, да мало ли чего еще. Но ведь верно и другое: «улица» учит жизни, предупреждает о том в ней, о чем не говорят учителя и родители, но с чем придется столкнуться после школы. Я, например, выросла «на улице», которая не только показала мне то, чего не увидишь даже по телевизору, но и научила меня твердости, умению постоять за себя, побороться с обстоятельствами. И никто, кроме «улицы», не смог бы этого сделать! – убежденно сказала девушка и завершила: – На «улице», как говорится, плохо, но плохо и без нее!

Ваше, читатель, отношение к столь энергично высказанной и, прямо скажем, совсем нетрадиционной позиции студентки? С чем вы согласны и чему готовы возразить — ваши аргументы? Способно ли убедить и, тем более, переубедить многих такое основание, как чей-то личный опыт?

Надо ли, и правда, воспитывать «улицей»? И почему за ней такая слава, коли она — это мы с вами и такие, как мы?

В то же время, признавая и ее негативное влияние (а его нельзя не видеть!), как поступить: оградить от нее ребенка (значит, буквально перерезать его пути в мир за пределами родного дома)? Запретить встречаться с приятелями или подругами во дворе (забыв, что запретный плод не только слаще разрешенных, но и обостряет желание его отведать)?

Вы помните, как болезненно сладко было осваивать «уличные привычки»? О чем теперь сожалеете? В чем убедились?

На какой «улице» гуляют ваши сын или дочь, младший брат или сестра? Вы знаете «правила движения» по ней? Помогаете осваивать лучшие из них? Если да, то как? Получается? В чем видите результаты?

Пофантазируем: будь вы всемогущи - что бы вы предприняли для решения проблемы?

Приложение 6

Пример компетентностно-ориентированной ситуации на основе таксономии Б.Блума

Восприятие эмоций и чувств ребенка.

Эмоциональная сторона взаимодействия в семье включает три блока:

- родительская чувствительность,
- эмоциональное принятие,
- особенности поведения родителей, определяемые эмоциональным отношением.

Родительская чувствительность характеризует особенности чувствования родителем эмоционального состояния своего ребенка. Его составляют такие характеристики как распознавание состояния ребенка, понимание причин этого состояния и способность к сопереживанию. Неумение распознавать состояния ребенка, понимать причины этого состояния и неспособность к сопереживанию (эмпатии) являются серьезной преградой к построению гармоничного взаимодействия.

Безусловное принятие является признанием неповторимой индивидуальности ребенка, признание его права быть таким, каков он есть, –

быть самим собой. Степень эмоционального принятия матерью ребенка проявляется в чувствах, возникающих у нее во взаимодействии. Это любовь, нежность, симпатия, гордость. Можно сказать, что общение с ребенком доставляет родителям удовольствие. В противном случае оно несет негативные переживания – злость, раздражение, досаду. По словам родителей, итогом такого взаимодействия становится усталость, опустошенность.

Особенности поведения родителя определяются его эмоциональным отношением. Стремление родителей к контакту с ребенком является важным показателем эмоционального отношения. Уровень эмоционального принятия во многом определяет реагирование на ошибки и неудачи ребенка. Любящий родитель ощущает сопричастность к делам, проблемам своего ребенка. Его неудачи рождают желание помочь, поддержать, вселить уверенность в своих силах. Главное – показать ребенку, что он не одинок в его решении, что ошибочное решение не лишит его родительской любви.

Задания:

1. Назовите компоненты детско-родительских взаимоотношений, которые поддерживают эмоциональную сторону заботливого взаимодействия.

2. Прокомментируйте положение о том, что «уровень эмоционального принятия во многом определяет реагирование на ошибки и неудачи ребенка». Приведите пример «помогающего» и «осуждающего» поведения родителей в ответ на допущенные ребенком неудачи и ошибки. Постройте прогноз развития детско-родительских отношений в обоих случаях.

3. Составьте портрет описание родителя, эмоционально чувствительного к своему ребенку. Включите в описание такие характеристики, как интонации, формы обращения к ребенку, мимика, поведенческие реакции на успех и неуспех и т.д.

4. Составьте перечень основных характеристик родителя, характеризующих один из типов взаимодействия родителя и ребенка: в конфликтных, гармоничных отношениях, в ситуациях «доминирующий ребенок – потворствующий родитель», и др.

Ситуация:

Из дневника Александра, 15 лет: Я один... всегда... Я помню лицо мамы и силу рук отца, который дома старался все делать своими руками... и еще тот день, когда он не хотел меня отпускать... Но они ушли... Теперь я один... совсем один... На воспитание меня взяла тетя Лена, это подруга моей матери по работе..., ее муж – человек, который часто прикладывался к алкоголю. Моя семья умерла в тот день, когда родители разбились в автокатастрофе. И Лена мне ни друг, ни враг... пустой звук и пустяк, нелепая и глупая шутка. Как-то раз я подошел к ней на кухне спросить совета, а она меня «послала»: ей, видите ли, некогда... Это было единственный раз в жизни: один единственный раз, когда мне необходима была помощь, а мне наплевали в душу те, кто должен меня любить... Я один... всегда один... никто в этом ничтожном мире...

Задания:

1. Назовите трудности, с которыми сталкиваются многие дети в подростковом возрасте;
2. Назовите, какие на ваш взгляд, бывают трудности у детей, пережившие трагедии потери своих родителей?
3. Объясните причины поведения и точки зрения Александра в предложенной для рассмотрения ситуации.
4. Какую стратегию поведения родителя Вы выберете, если заметите, что Ваш ребенок уходит в оппозицию по отношению к Вам. Объясните свой выбор.
5. Напишите основные характеристики благополучной семьи, в которой воспитывается один ребенок подросткового возраста. Что необходимо изменить в данной ситуации, чтобы новая семья Александра соответствовала «идеалу».
6. Разработайте памятку для родителей, воспитывающих ребенка подросткового возраста.
7. Как вы считаете, какие семейные ценности следует воспроизводить и передавать в процессе воспитания ребенка подросткового возраста.

Содержание

Введение	3
Международный и отечественный опыт кейс - технологий	7
Роль кейс - технологий в воспитательном процессе	34
Методические рекомендации по применению кейс -технологий в воспитательном процессе	86
Заключение	165
Список источников	168
Приложения	170

**Методические рекомендации по применению кейс технологии в
воспитательном процессе**

Подписано в печать 03.05.2023 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 25