



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Т. В. Кружилина
А. Л. Гончарова
Т. Ф. Орехова

**ПРАКТИКУМ ПО РЕШЕНИЮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*

Магнитогорск
2017

УДК 378.147.88
ББК 74.00

Рецензенты:

кандидат педагогических наук,
учитель высшей категории,
МОУ «Средняя образовательная школа №5
с углубленным изучением математики»
г. Магнитогорска
Э.В. Витушкина

кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой специального образования и медико-биологических дисциплин
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
Е.В. Исаева

Кружилина Т.В, Гончарова А.Л., Орехова Т.Ф.

Практикум по решению профессионально-педагогических задач [Электронный ресурс] : учебное пособие / Тамара Васильевна Кружилина, Анастасия Леонидовна Гончарова, Татьяна Федоровна Орехова ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (0,77 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-9967-0990-8

Данное учебное пособие предназначено для бакалавров и магистрантов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Его назначение – формировать практическое, оперативное мышление будущих работников сферы образования. В пособии предлагается теоретический материал для осмысления обучающимися проблемы формирования у них профессиональных оперативных умений, и материал для практического решения профессионально-педагогических задач, которые можно использовать на практических занятиях или обучающих семинарах.

УДК 378.147.88
ББК 74.00

ISBN 978-5-9967-0990-8

© Кружилина Т.В, Гончарова А.Л.,
Орехова Т.Ф., 2017
© ФГБОУ ВО «Магнитогорский
государственный технический
университет им. Г.И. Носова», 2017

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУРСА «ПРАКТИКУМ ПО РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ»	7
1.1. Развитие оперативного мышления будущих педагогов в ходе решения профессионально-педагогических задач.....	7
1.1.1. Постановка проблемы развития оперативного мышления студентов.....	7
1.1.2. Сущность феномена «практическое мышление» в учении Б. М. Теплова	7
1.1.3. Специфика практического мышления учителя	8
3. Оперативное мышление учителя как разновидность практического мышления и формирование его у студентов-будущих учителей.....	9
1.2. Педагогическая задача, виды, этапы и технологии решения педагогических задач.....	12
1.2.1. Что такое педагогическая задача	12
1.2.2. Виды педагогических задач и их характеристика.....	14
1.2.3. Технологии решения педагогических задач	15
1.2.4. Этапы решения педагогической задачи	16
1.2.5. Оценка выбора решения педагогических задач.....	17
1.3. Сущность задачного подхода. Таксономия учебных задач Б. Блума и Д. Толлингеровой	18
1.3.1. Постановка проблемы	19
1.3.2. Сущность задачного подхода, значение его в формировании оперативного мышления учителя.....	19
1.3.3. Таксономия учебных задач Б. Блума	20
1.3.4. Таксономия учебных задач по операционной структуре Д. Толлингеровой	22
1.3.5. Практикум: таксономия учебных задач. Русский язык. 3 класс	25
1.4. Технология контекстного обучения в формировании практического мышления специалиста.....	27
1.4.1. Обоснование контекстного подхода.....	27
1.4.2. Противоречия вузовского обучения	27
1.4.3. Контекст как базовая категория ТКО	29
1.4.4. Сущность технологии контекстного обучения.....	30
1.4.5. Различия между учебной и профессиональной деятельностью.....	31
1.5. Мастер-классы как технология распространения педагогического опыта	36
1.5.1. Мастер-класс как особая форма учебного занятия	36
1.5.2. Требования к организации и проведению мастер-класса.....	37
1.5.3. Позиция Мастера	39
1.5.4. Критерии качества подготовки и проведения мастер-класса.....	40
ГЛАВА II. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОПЕРАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	42
2.1. Интерактивные формы обучения, их характеристика. Использование интерактивных форм обучения в формировании оперативного мышления студентов	42
2.1.1. Нестандартное задание, что это такое?	42
2.1.2. Понятие «интерактивная форма обучения» в современном вузе	43
2.1.3. Использование интерактивных форм обучения в работе куратора студенческой группы.....	44
2.1.4. Алгоритм проведения интерактивного занятия	45
2.1.5. Различные интерактивные формы обучения, их характеристика.....	48

2.2. Организационно-деятельностная игра как условие формирования практического творческого мышления педагогов	51
2.2.1. Организационно-деятельностная игра, её особенность.....	51
2.2.2. Этапы развертывания ОДИ.....	52
2.2.3. Педагогический совет в форме деловой игры	53
2.2.5. Консультация «Деловая игра как метод обучения».....	56
2. 3. Технология организации и проведения тренинга	57
2.3.1. Содержание понятия «тренинг».....	57
2.3.2. Тренинг «Профилактика эмоционального выгорания педагогов».....	57
2.3.3. Психолого-педагогический тренинг «Личностный рост педагога».....	61
2.4. Решение психолого-педагогических ситуаций как условие формирования оперативного мышления студентов	67
2.5. Кейс-технологии в формировании оперативного мышления студентов.....	71
2.5.1. Сущность метода кейсов и способы их решения	71
2.5.2. Профессиональные кейсы для практических занятий.....	73
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	81

ВВЕДЕНИЕ

Педагогическая деятельность представляет собой процесс решения бесчисленного множества стандартных и нестандартных педагогических задач, на решение которых и направлено педагогическое взаимодействие. Обязательными компонентами педагогической задачи являются исходное состояние предмета и желаемая модель конечного состояния. Предметом педагогической задачи могут выступать знания учащихся, их личностно-деловые качества, отношения и т. п., то есть все те характеристики, которые подвержены количественным и качественным изменениям.

Педагогическая задача – осмысленная педагогическая ситуация, целью которой является познание и преобразование действительности.

Творческое решение педагогической задачи предполагает преодоление заложенных в задаче противоречий. И для понимания проблемы и нахождения путей ее решения необходимо на базе имеющихся знаний и опыта развивать гибкость мышления, способность комбинировать и образовывать аналогии и многое другое, что характеризует творческое педагогическое мышление. Например, при возникновении педагогической задачи объяснения нового материала педагог анализирует ситуацию, перебирает возможные варианты объяснения, избирает оптимальные методы и затем осуществляет педагогическое действие.

На всех этапах решения педагогических задач педагог использует и адекватную им систему общения, через которую и организуется педагогическое взаимодействие. Поэтому одним из элементов педагогической задачи является *задача коммуникативная* (задача общения). В этой связи педагогическая деятельность может быть представлена и как длинный ряд коммуникативных задач, меняющихся, развивающихся и предполагающих организацию педагогического взаимодействия, адекватного этим задачам.

В деятельности педагога наряду с задачами, связанными непосредственно с реализацией образовательных и коммуникативных задач, значительное место занимают и задачи, связанные с проявлением своих профессиональных и личностных качеств, всякого рода сомнений и неудовлетворенностей, которые также требуют решения. Часто у учителя возникают сомнения: «Неужели я недостаточно требователен с учащимися?»; установка на изменение поведения и отношений с учащимися: «Надо быть требовательнее».

Нормальным состоянием учителя является выдвижение предположений о наличии у себя тех или иных качеств, мотивов ошибочных действий или о том, что могут думать о нем учащиеся. Вопросы: «Почему ухудшилась дисциплина?». Как называются эти действия? Данные действия можно объединить в одно единое педагогическое явление, где каждое действие представляет собой определённый этап. Так первый этап можно рассмотреть с точки зрения развития профессионального самосознания личности педагога. Данное действие является основой изучения и исследования своей и чужой деятельности, явлений, фактов.

Данные предположения соответствуют анализу «актуального Я» профессионального самосознания личности педагога – то, каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время; а также его «рефлексивное Я» – то, как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере. Анализ и рефлексия полученных результатов своей деятельности дает возможность в дальнейшем прогнозированию и планированию своей деятельности в соответствии с поставленными целями.

На втором этапе нам представлена стадия самооценки результата, которая связана с оценкой достигнутого и отражает удовлетворенность/неудовлетворенность достижениями. Тут можно утверждать о том, что педагог не удовлетворен результатом педагогического процесса, раз у него возникает данное сомнение. Данное сомнение вытекает из анализа полученных результатов деятельности и их сравнения с ожидаемыми результатами. Это может быть выяснением причины возникновения недисциплинированности учащихся.

Вопрос «Почему?» на третьем этапе является этапом процесса обсуждения мотивов поведения, тона, мимики и т. д. – это дает возможность прямо на занятии внести определенные

коррективы в деятельность учителей. Беседы можно записывать на пленку, с тем, чтобы вернуться к ним спустя длительное время. Данный вопрос является непосредственным выявлением сущности фактов, процессов и явлений окружающей среды. Результатом вопроса «Почему?» является создание проекта действий.

Четвертый этап отражает этап планирования педагогической деятельности на будущее, является этапом решения тактических задач педагогической деятельности. Результатом данного этапа является выбор приемов и методов дальнейшей педагогической деятельности. Этот этап является крайне важным в процессе педагогической деятельности – когда педагог осознал все «+» и «-» своей деятельности, сравнил их с идеальным ожидаемым результатом и сделал выводы по дальнейшей корректировке своей деятельности.

По сути это основные этапы решения педагогической задачи, свидетельствующие о практическом мышлении учителя: от анализа ситуации до оценки полученных результатов, определяющих в совокупности цикл процесса решения любой задачи. Результатом решения педагогической задачи является потребность в самосовершенствовании в сфере деятельности личности педагога.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУРСА «ПРАКТИКУМ ПО РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ»

1.1. Развитие оперативного мышления будущих педагогов в ходе решения профессионально-педагогических задач

План

1.1.1. Постановка проблемы развития оперативного мышления студентов.

1.1.2. Сущность феномена «практическое мышление» в учении Б. М. Теплова.

1.1.3. Специфика практического мышления учителя.

1.1.4. Оперативное мышление учителя как разновидность практического мышления и формирование его у студентов – будущих учителей.

1.1.1. Постановка проблемы развития оперативного мышления студентов

Необходимость формирования оперативного мышления студентов обусловлена рядом объективных обстоятельств. Современный университет – это, прежде всего, школа самостоятельной, творческой мысли; развития способностей и других индивидуально-психологических свойств личности, которые обеспечивают успех её эвристической учебно-познавательной деятельности. По данным многих авторов (В. С. Ильина, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Л. А. Регуш, В. А. Слостенин, и др.) одной из отрицательных сторон современного высшего образования является доминирующее развитие вербально-логического мышления в ущерб синтетическому творческому, профессиональному.

Проблема развития профессионального мышления учителя связана с работами по общей теории мышления и основывается на исследованиях особенностей практического мышления. Истоки проблемы лежат в исследованиях зарубежных и отечественных учёных Е. Н. Торндайка, В. Келлера, К. Кофки, Н. А. Ругера, М. Я. Басова, С. Л. Рубинштейна и др. Хотя названные авторы изучали действия в практической ситуации, повседневной бытовой действительности («практически-действенное мышление»), однако уже тогда С. Л. Рубинштейном были выделены некоторые характеристики, свойственные *профессиональному мышлению*: 1) изощрённая наблюдательность; 2) умение использовать для решения задачи особенное и единичное в данной проблемной ситуации; 3) умение быстро переходить от мышления к действию и обратно, 4) непосредственная необходимость для субъекта немедленно выйти из затруднения, в котором он оказался; 5) умение видеть проблему; 6) опора на «наивную физику», эмпирический опыт [5].

1.1.2. Сущность феномена «практическое мышление» в учении Б. М. Теплова

Проблемы практического мышления заинтересовали исследователей сравнительно недавно. В зарубежной психологии мышление, включённое в практическую деятельность, рассматривалось как элементарная, нетворческая, вторичная по отношению к теоретическому, форма. Тем самым предполагалось отсутствие сложных форм мышления в различных профессиях или преобладание в них простейших, наглядно-действенных компонентов мышления.

Научное решение проблемы практического мышления получили в отечественной психологии. Начало их исследованию было положено в работе **Б. М. Теплова «Ум полководца»**, которая заставила совершенно по-новому взглянуть на практическое мышление (1990 г.). Хотя работа посвящена анализу мышления в конкретной деятельности, тем не менее, она имеет общетеоретическое значение. Б. М. Теплов разработал **теорию так называемого практического мышления**, раскрыв его многогранный, активный и весьма динамичный процесс. Характеристика, данная Б. М. Тепловым практическому уму полководца имеет фундаментальное значение для разработки теории профессионального мышления и может быть использована для конструирования теоретической модели мышления учителя, которое является частным случаем практического мышления [7].

На сходство мышления учителя и практического ума полководца указывали Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина. В частности Н. В. Кузьмина пишет: «Поскольку учитель постоянно имеет дело с решением практических задач, естественен вывод, что практическая педагогическая деятельность требует способности к практическому мышлению» (1970 г.). Она находит сходство в существе задач и процессов их решения: способности предвидения, умения выделять основные звенья, знания психологии коллективов, способности проникать во внутренний мир человека, необходимости постоянного изучения и обновления знаний [1].

Практическое мышление трактуется Б. М. Тепловым исходя из единства основных механизмов мышления (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, абстракция, конкретизация). Оно понимается, *как особая форма мыслительной деятельности, своеобразие которой определяется спецификой задач, стоящих перед человеком в практической деятельности*. Он пишет: «Интеллект у человека один и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека» (1990 г.) [7].

Работа практического ума непосредственно «вплетена» в практическую деятельность, является его естественной составной частью. И это определяет весь ход мышления. Оно подчинено целям реализации, решению частных, конкретных задач. Ум профессионала-практика постоянно отыскивает и решает эти задачи.

Б. М. Теплов отмечает важнейшую особенность имеющихся знаний профессионала-практика – их готовность к применению, действию. Способ приобретения этих знаний основан на «ненасытном любопытстве», «неутомимости удовлетворять его». «Упаковка» знаний в практическом мышлении такова, что в минуту надобности даже на бессознательном уровне, не думая о них.

1.1.3. Специфика практического мышления учителя

Учитель в своей работе постоянно ищет и решает множество частных задач: сбор и обработка информации, поиск решения, который осуществляется при помощи тех же самых механизмов: анализирования, синтезирования, обобщения. Однако эти операции имеют свою специфику.

Анализ – систематизирующий, для него типично «обращение» ко всякого рода бесвязному материалу и свойственна способность быстро осуществлять систематизацию.

Синтез не только следует за анализом, но и предшествует ему. Практическое мышление строит свои особые обобщения, отличные от тех, которые находит учёный (теоретик), поскольку, прежде всего, они направлены на практику. Эти операции синтезируют теоретические и практические знания (опыт).

Результаты решения – планы готовые к реализации. Причём это особые планы – это «планы действия». Ум педагога постоянно занят планированием. Особенности планирования вытекают из свойств неопределённой (стахостической), динамичной обстановки. Планы должны отличаться простотой и ясностью, гибкостью, не должны быть слишком подробными и не должны забегать далеко вперёд. Они не могут быть чем-то неизменным, застывшим, мёртвым. Они должны быть в некотором смысле подобны живому организму, каждое мгновение меняющемуся, обновляющемуся и именно благодаря этому сохраняющему свою работоспособность и жизнеспособность.

Мышление учителя опирается на сложные, систематически организованные знания, в состав которых (цитируя по К. Е. Осиповой, 1997 г.) входят:

- знания государственных стандартов, определяющих развитие школы на каждом этапе общественного развития;
- знания теоретических концепций, составляющих методологическую основу всех наук;
- знания теоретических основ обучения и воспитания;

- знания психолого-педагогических и методических основ обучения и воспитания;
- знания анатомо-физиологических, возрастных и психологических особенностей школьников;
- знания сущности процессов обучения и воспитания, содержания, форм и методов управления деятельностью учащихся;
- знание спецпредмета;
- знание методики преподавания спецпредмета, проведения внеклассной работы по спецпредмету;
- знание методики и методов анализа и учёта результатов работы учащихся и своей собственной;
- знание содержания и методов самообразования по всем направлениям профессиональной деятельности;
- знания методов научного исследования психолого-педагогических и спецпредметных факторов, явлений, законов;
- знания, полученные из опыта и др.[3].

Знания педагога представляют собой сплав теоретических и практических элементов. Они изменчивы, подвижны, постоянно перестраиваются в соответствии с решаемой задачей, имеют активный характер. Накопленные знания дают возможность предвидения.

Предвидеть – значит сквозь сумрак неизвестности и текучести обстановки разглядеть главный смысл совершающихся событий, уловить их главную тенденцию и, исходя из этого, понять, куда они идут. По мнению Б. М. Теплова имеются два пути, ведущих к успешному предвидению:

во-первых, – расчёт, предполагающий большой запас знаний и умение найти ту главную, решающую точку, отправляясь от которой этот расчёт производится;

во-вторых, – «вчувствование» противника. Способность становится на его точку зрения, рассуждать и решать за него.

Для профессионала-практика характерна высокая культура ума, под которой понимается запас знаний и своеобразная готовность к их немедленному использованию, мощная аналитско-синтетическая способность, высокая продуктивность мышления, умение решать новые, неожиданные задачи. Специфика мышления педагога не является исключительно результатом его «природной силы», а есть *результат систематического упражнения, постоянной тренировки*.

В исследованиях Б. М. Теплова дана довольно полная характеристика профессионального мышления. Д. Н. Завалишина, А. И. Китов, В. Г. Кондратьева, Ю. К. Корнилов, Т. В. Кудрявцев, К. К. Платонов, А. С. Попов, В. Н. Пушкин, А. В. Родионов, В. В. Чебышева и др., развивая идеи Б. М. Теплова, уточняют содержание понятия «практическое мышление», используя его для обозначения специфики содержания, структуры и психических механизмов регуляции деятельности в различных профессиях. Представители почти всех профессий, действуют, как полководец или учитель, в условиях большой вариативности, повышенной ответственности, неполноты данных, дефицита времени.

3. Оперативное мышление учителя как разновидность практического мышления и формирование его у студентов-будущих учителей

Особое значение в профессиональной деятельности учителя занимает оперативное мышление. В. Н. Пушкин в своей работе «Оперативное мышление в больших системах» (1965 г.) исследовал эти проблемы в общем и использовании в различных профессиях в частности. Само понятие «оперативное» употребляется обычно в трёх смыслах: 1) деятельность, состоящая из операций; 2) деятельность, протекающая быстро; 3) так как *орег* (лат.) – труд, то оперативным мышлением можно назвать мышление, непосредственно вплетённое в трудовую деятельность человека [4]. Все эти оттенки понятия «оперативный» в

той или иной степени относятся к оперативному мышлению. Действительно, трудовая деятельность учителя предъявляет высокие требования к скорости её выполнения, и как любая трудовая деятельность, которая выполняется изо дня в день, она неизбежно должна включать в себя определённые более или менее чётко фиксированные операции. Оперативное мышление учителя как регулятора системы состоит из следующих операций: планирование, контроль и разработка регулировочных мероприятий, решение задач по устранению резких нарушений в педагогическом процессе.

Планирование – это мыслительная деятельность по созданию плана функционирования управляемого объекта на определённый отрезок времени. Основой всей деятельности является общий план, который складывается в начале дня на основе знания программы учебного процесса. В течение дня учитель планирует свою деятельность на 2–3 часа вперёд. Это частное планирование, которое осуществляется на основе оценки складывающейся динамической ситуации и соотнесения результатов этой оценки с информацией о реальном ходе педагогического процесса. Такое, планирование в которое входит и оценка различных возможных вариантов и выбор среди них наилучшего является важной составной частью профессионального оперативного мышления учителя.

Контроль и регулирование как специальная деятельность выступает при обеспечении выполнения выработанного плана. Контрольная деятельность предполагает высокую степень готовности в каждый момент вмешаться в течение педагогического процесса для ликвидации возможных его отклонений от программы. Отклонения в функционировании управляемых объектов от запланированного приводят к необходимости изменения плана. В процессе управления у учителя на каждый момент должно быть несколько запасных вариантов плана и регулировочных мероприятий для возможно более быстрой ликвидации возникшего возмущения.

Решение задач по устранению резких отклонений в управляемых процессах. В трудовой деятельности учителя могут возникать ситуации, в которых, с одной стороны обнаруживается резкое противоречие между запрограммированным и реальным ходом педагогического процесса, с другой – у учителя отсутствует чёткое представление о том, что нужно сделать для ликвидации этого противоречия, т.к. отсутствует способ действия. При этом возможны два варианта:

– учителю вообще не известен способ действия, так как данная ситуация не встречалась ранее в его личном опыте и не предусмотрена инструкциями;

– во втором случае, несмотря на необычность, в его распоряжении имеются отдельные приёмы регулировки, комбинация которых даёт возможность решить задачу.

Соответственно мыслительный процесс в ситуациях такого рода приводит или к открытию нового способа или к созданию комбинации известных приёмов, которая не использовалась ранее. Нетрудно, увидеть, что для того чтобы система оптимальным образом работала, человеку, выполняющему функцию регулятора в этой системе (в нашем случае, учителю), необходимо решать задачи.

Профессиональное мышление учителя есть не что иное, как процесс непрерывного решения задач (Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Е. К. Осипова и др.).

Выделение психолого-педагогической задачи в качестве основного структурного компонента в деятельности учителя, а так же сама её сущность обуславливают использование учебной психолого-педагогической задачи в качестве одного из эффективных средств формирования профессионального (педагогического) мышления. Деятельность учителя протекает в конкретных условиях учебно-воспитательного процесса. Совокупность этих условий, сложившихся в данный момент времени образует педагогическую ситуацию. Наиболее характерной чертой всякой отдельной ситуации является некоторое рассогласование между целью и возможностью её непосредственного достижения, поэтому всякая ситуация необходимо содержит ту или иную степень проблемности, т.е. выступает как проблемная ситуация.

Как подчёркивает С. Л. Рубинштейн – проблемной называется некая объективная ситуация, в которой берёт начало процесс мышления. Постановка задачи (её формулировка) является результатом того, что проблемная ситуация, содержащая какие-то нераскрытые звенья, подвергается анализу со стороны человека, субъекта. ***Проблемность педагогической ситуации обосновывается тем, что она ставит перед педагогом теоретические и практические вопросы (проблемы) различной трудности в связи с поиском информации для принятия педагогических решений и планирования действий*** [5].

Педагогические ситуации чрезвычайно подвижны, «текучи», они как бы переливаются одна в другую, изменяются все компоненты, которые их образуют. Поэтому учителю приходится постоянно анализировать ситуации, добывать недостающие знания, систематизировать их и оценивать с точки зрения цели своего труда.

Современные концепции реформирования высшей школы, социальные условия нашего общества, на первый план выдвигают проблему изменения типа мышления, выхода на более высокую профессиональную ступень и перехода от репродуктивного к творческому мышлению. Оперативное мышление учителя занимает большую нишу в этих проблемах и формировать его необходимо уже в стенах вуза. Причём, подбор и внедрение в учебно-воспитательный процесс студентов психолого-педагогических задач должен постепенно ложиться за счёт:

- возрастания смысловой сложности;
- роста трудности, точности, адекватности;
- увеличения числа внезапных, нестандартных задач, требующих правильного и быстрого решения.

Исследования учёных, в частности Е. И. Туревской, свидетельствуют о том, что оперативное профессиональное мышление студентов умеренно взаимосвязано с такими психическими и психомоторными свойствами как память, внимание, тип высшей нервной деятельности, различные виды сенсомоторных реакций. ***Это доказывает социально-биологический характер изучаемого явления, доступного для развития.***

Развитие оперативного профессионального мышления студентов проходит через три этапа, каждый из которых представляет развитие интегральных свойств личности будущего учителя.

На первом этапе происходит накопление фонда знаний и умений из гуманитарного, естественнонаучного и специального блока дисциплин.

На втором этапе поднимается уровень управляемости накопленных фондов, то есть, чем больше студентом накоплено всевозможных знаний и умений, чем они более разнообразны по видам и качествам, чем шире генерализованы, тем легче реализовывается решение психолого-педагогической задачи (ситуации школьного урока), каковы и сколь неожиданными они бы ни были.

На третьем этапе развития оперативного мышления студента намеренно следует «сталкивать» с разнообразными и непредвиденными психолого-педагогическими задачами, ставить их в условия, требующие в полной мере адекватных, быстрых и рациональных решений [8].

При целенаправленном формировании оперативного профессионального мышления будущего учителя недостаточно копить в фондах памяти различные психолого-педагогические знания и умения, необходимо ставить студентов в ситуации быстро и адекватно использовать эти знания. Для это важны умения, чтобы вызывать нужные фонды в нужное мгновение и уверенно управлять ими. Развитие профессионального оперативного мышления у студентов педвузов необходимо для подготовки будущего учителя к успешной профессиональной деятельности в реальном педагогическом процессе, где происходит постоянная смена проблемных ситуаций, в условиях стресса, внезапности, дефицита времени и повышения интеллекта современных школьников.

Литература

1. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
2. Орехов, Ф. А. Решение ситуационных педагогических задач : метод. указания / Ф. А. Орехов. – Магнитогорск, 1980. – 144 с.
3. Осипова, К. Е. Психолого-педагогические основы развития мышления учителя / К. Е. Осипова. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, – 1997. – 136 с.
4. Пушкин, В. Н. Оперативное мышление в больших системах / В. Н. Пушкин. – М. : Энергия, 1965. – 376 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – С. 309–320.
6. Спиринов, Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л. Ф. Спиринов; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 174 с.
7. Теплов, Б. М. Ум полководца / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1990. – 208 с.
8. Туревская, Е. И. Развитие профессионального оперативного мышления будущего учителя в ходе решения психолого-педагогических задач : дис. ...канд. Пед. наук. / Е. И. Туревская. – Тула : ГТТУ. – 2001. – 171 с
9. Фридман, Л. М. О некоторых вопросах использования задач в обучении / Л. И. Фридман, К. К. Джумаев // Советская педагогика – 1974. – № 6. – С. 50–55.

1.2. Педагогическая задача, виды, этапы и технологии решения педагогических задач

План

- 1.2.1. Что такое педагогическая задача.
- 1.2.2. Виды педагогических задач и их характеристика.
- 1.2.3. Технологии и этапы решения педагогических задач.
- 1.2.4. Этапы решения педагогических задач.
- 1.2.5. Оценка выбора решения педагогических задач.

1.2.1. Что такое педагогическая задача

Педагогическая технология и мастерство обусловлены характером решаемых учителем задач. Педагогическая технология отражает задачуную структуру педагогической деятельности. В связи с этим необходимо определиться с самой сущностью педагогической задачи и показать ее отличие от других.

В литературе нет пока единого понятия психолого-педагогической задачи. Так, Н. В. Кузьмина (1967 г.) определяет задачу как обнаруживаемое педагогом противоречие между уже достигнутым и исходным уровнем обученности и воспитанности коллектива учащихся, с которым педагог работает. По её мнению, педагогическая задача возникает всякий раз, когда нужно перевести учащихся из одного состояния в другое, приобщить к определённым знаниям, сформировать умение, навык (не знал – узнал, не умел – научился, не понимал – понял) или же переделать одну систему знаний, умений, навыков (неправильно сформированную) в другую [3].

Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская считают, что задача – модель проблемной ситуации, содержащая в себе требование «снять рассогласование и найти средства выхода из создавшегося положения» (1981) [6]. А. М. Сохор (1980 г.) рассматривает задачу как побуждение заполнить некий вакуум так, чтобы заполняющий вакуум информация соответствовала определённым условиям или требованиям и логически согласовалась с информацией, известной человеку [8]. А. Ф. Эсаулов (1972 г.) даёт следующее определение данному понятию: «Задача – это более или менее определённые системы информационных процессов, несогласован-

ное или даже противоречивое отношение, между которыми вызывает потребность в их преобразовании. Суть решения как раз и заключается в поисках путей преодоления такого несогласования, которое у некоторых задач может доходить до ярко выраженного противоречия» [11]. В. Н. Пушкин (1965 г.) предлагает охарактеризовать решение задач как такую деятельность, которая проявляется в случаях, когда возникло рассогласование между программой производственного процесса и реальным положением на управляемом объекте и когда в распоряжении регулятора отсутствует необходимый для устранения этого рассогласования набор регулирующих воздействий. В результате возникает новая, не применявшаяся ранее, схема действия, которая приводит к устранению возникшего рассогласования [7].

Наиболее широкое определение задачи дал А. Н. Леонтьев (1981). Оно может быть использовано для характеристики любого вида задач, вне зависимости от их специфического содержания: «Задача – цель, данная в определённых условиях». Так как достижение цели в проблемной ситуации не может быть прямым и непосредственным, то необходимо найти некоторое средство, с помощью которого можно было бы реализовать поставленную цель в данных условиях деятельности. Это средство является искомым объектом, а требование его определить (выбрать, сконструировать) формулируется как требование задачи [4].

Таким образом, под *педагогической задачей* следует понимать осмысленную педагогическую ситуацию с привнесённой в неё целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Она является результатом осознания субъектом цели образования и условий её достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению. Любая педагогическая ситуация проблемна. Осознанная и поставленная педагогом как задача, она в результате его деятельности в дальнейшем трансформируется в систему конкретных задач педагогического процесса.

В педагогической задаче, как в любой вообще, имеются две стороны. Первая – известное содержание, вторая – неизвестное, то есть вопрос: Как? Почему? Зачем? Эти вопросы связаны с выявлением сущности фактов, явлений, процессов. Осмысленность вопроса означает, что субъект (S) педагогического действия осознал оба элемента: что дано и что требуется найти и осуществить. Скажем, задача: как эффективно оказать помощь подростку 6 класса Вите К. с тревожно настроенным характером перед контрольной работой? Педагогу известна *цель* – помочь ученику справиться с контрольной работой и *исходные условия работы*: а) предстоит контрольная работа, б) подросток 6 класса Витя К. с тревожно настроенным характером. Но неизвестно (проблема задачи), как лучше организовать помощь, чтобы подросток наилучшим образом выполнил работу. *Решить подзадачу* – значит найти вариант эффективной педагогической помощи школьнику.

Решение задачи – это творческая мыслительная (речемыслительная) и соответствующая практическая взаимосвязанная деятельность учителя и ученика. *Решить педагогическую задачу* – значит помочь ученику подняться с одного уровня развития на другой, более высокий (не знал – стал знать; лгал – становится правдивым).

Учителю следует помнить, что лучше всего он справляется с решением задач, когда опирается на лучшие стороны своей личности.

В соответствии с представлениями о целостном педагогическом процессе понятие «педагогическая задача» должна рассматриваться как родовое по отношению к понятиям «дидактическая задача» и «воспитательная задача».

Дидактические задачи – это задачи управления учебно-познавательной деятельностью, т. е. учением. В них, по мнению В. И. Загвязинского, всегда заключено противоречие между её исходной и перспективной сторонами. Решение дидактических задач должно подвести учащихся к умелому оперированию учебными задачами, поскольку обучение, в конечном счёте, направлено на собственное отрицание, на снятие обучения в учении.

Допуская возможность абстрагирования от многих существенных признаков учебной деятельности, в контексте дидактических задач можно выделить две категории действий и, соответственно, две группы подзадач. К *первой группе* относятся действия, составляющие учебную деятельность (учебные действия), и задачи, на решение которых направлены (или могут быть направлены) эти действия (учебные задачи). *Вторую группу* образуют действия, которые ученик должен научиться осуществлять (критериальные действия), и задачи, которые он должен научиться решать (критериальные задачи). В процессе учения учащиеся овладевают средствами решения критериальных задач, в том числе моделями способов решения. Их успешное решение – показатель достижения целей обучения, при условии, что последние адекватно представлены в системе критериальных задач. Описание критериальных задач дается в учебных программах в виде требований к знаниям и умениям учащихся [2].

Воспитательные задачи: 1) воспитание можно представить как подготовку воспитанников к решению многообразных задач, с которыми им придется столкнуться в жизни. 2) воспитание можно квалифицировать как стимулирование самостоятельного решения воспитуемыми задач, способствующих развитию в нужном направлении личности каждого из них.

Воспитательные задачи представляют особую сложность в силу специфики воспитания как деятельности (воспитательной работы), насыщенной элементами определенности-неопределенности. Правомерность их выделения как относительно самостоятельного вида задач объясняется рядом обстоятельств. Прежде всего, принятием утверждения о том, что жизнь, которой живут воспитанники и к которой они готовят себя, – это бесконечные процессы решения больших и малых проблем. А это значит, что воспитание можно представить как подготовку воспитанников к решению многообразных задач, с которыми им придется встретиться в жизни. С другой стороны, учитывая, что развитие личности осуществляется только в деятельности и общении как ее специфическом виде, воспитание можно квалифицировать как стимулирование самостоятельного решения воспитуемыми задач, способствующих развитию в нужном направлении личности каждого из них.

Из многообразия воспитательных задач в особую группу правомерно вычленим так называемые задачи на *ценностную ориентировку*. Их особенность состоит в том, что они, в отличие от познавательных задач, заключают в себе особого рода ценностные проблемные ситуации, или ситуации нравственного выбора. Конфликт в них задается не только разрывом между требованием задачи и наличным уровнем знаний и умений, но и различием ценностей, на которые воспитанник опирается при их решении. Весьма важная с психологической точки зрения особенность задач на ценностную ориентировку состоит и в том, что в их условиях могут быть заданы ситуации, в которых выбор правильного способа поведения (т. е. правильного решения задачи) требует опоры не только на усвоенные научные знания и понятия, но и на сформированную готовность противостоять при этом сбивающему эмоциональному воздействию различных факторов: ошибочным групповым мнениям и действиям; воздействию хотя и привычного, но житейского, а, следовательно, и неправильного отношения к объектам, предложенным для ценностного выбора, и т. п.

1.2.2. Виды педагогических задач и их характеристика

Для целенаправленной организации профессиональной педагогической деятельности учителя и его подготовки принципиальным является вопрос о классификации педагогических задач. По *временному признаку* принято различать три большие группы педагогических задач – стратегические, тактические и оперативные.

Стратегические задачи – это своеобразные «сверхзадачи». Вытекая из общей цели образования, они формируются в виде некоторых представлений о базовой культуре человека, которая выступает предметом педагогических задач. Стратегические задачи задаются извне, отражая объективные потребности общественного развития. Они определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности. Стратегические задачи определяют существенные изменения в ученике или воспитаннике (в его индивидуально-личностных

свойствах, качествах, позиции, стиле деятельности), имеющие принципиальный характер для достижения долгосрочных педагогических целей. Творческое решение стратегических задач, имеющих своей задачей формирование целостной личности, представлено в опыте руководителей образовательных учреждений А. А. Захаренко, Н. Н. Дубинина, В. А. Караковского, А. А. Католикова и др.

В реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в задачи тактические. Сохраняя свою направленность на итоговый результат образования, они приурочены к тому или иному определенному этапу решения стратегических задач. *Тактические задачи* чаще относятся к стилю профессионального поведения, деятельности и отношений педагога, которые необходимы для достижения педагогического результата. Творческое решение тактических, по существу организационно-методических, задач можно проследить, обращаясь к опыту учителей-новаторов, опыт которых описан в работах В. И. Загвязинского, М. М. Поташника, Л. М. Фридмана и др.

Оперативные задачи – это задачи текущие, ближайшие, встающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности. Как правило, решение оперативных задач связано с изменением обстоятельств, влияющих на эффективность педагогической деятельности. Неиссякаемым источником образцов решения оперативных задач остается опыт А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, В. Н. Сороки-Росинского, В. А. Сухомлинского и др.

Л. Ф. Спирин предлагает осуществлять классификацию педагогических задач, учитывая *структуру этапов* цикла педагогического управления (первооснова – это учет психологической структуры действий педагога).

Используя этот подход, мы можем распределить все задачи следующим образом:

- задачи этапа педагогической диагностики;
- задачи этапа педагогического проектирования, целеполагания;
- задачи этапа педагогического планирования (прогнозирования) предстоящей работы (конструирование деятельности, развитие личности);
- задачи этапа практического осуществления намеченного плана (организация, коррективировка);
- задачи этапа анализа выполненной работы [9].

1.2.3. Технологии решения педагогических задач

Под *технологией* понимают процесс последовательного, пошагового осуществления разработанного на научной основе решения какой-либо производственной или социальной проблемы.

Репродуктивные технологии направлены на разрешение типовых педагогических задач, систематически повторяющихся в учебно-воспитательном процессе. Повторяющиеся действия педагога в повторяющихся педагогических ситуациях способствуют закреплению ритуалов в проведении урока и внеучебной работы, формируют у детей ощущение стабильности, снижают напряженность в педагогическом процессе. При этом репродуктивные технологии не подразумевают шаблона – вариативность в его деятельности обусловлена адаптацией технологии к конкретным условиям ситуации, состоянию детей, профессиональному стилю педагога.

Продуктивные технологии направлены на решение нетиповых (или вариативных) педагогических задач и требуют собственных поисковых действий педагога. Эти решения, в зависимости от субъективной новизны задачи, могут быть разного уровня: комбинации из известных технологий, дополнения собственными приемами и методами уже известных технологий или новаторские разработки, основанные на принципиально новых философских или психологических идеях.

Алгоритмические технологии характеризуются тем, что они направлены на решение эвристических педагогических задач (эвристика – отрасль знания, изучающая творческое, неосознанное мышление человека) в принципиально непрогнозируемых ситуациях (например, организацию творчества детей). Такие технологии представляют собой не вариант решения задачи, а алгоритм эвристического поиска возможных решений, их сравнения, оценки и выбора. Алгоритмические технологии представляют собой алгоритм поиска эвристических задач, способ решения которых заранее неизвестен субъекту (Л. М. Фридман) или задач, вызывающих познавательную активность ребенка [10].

1.2.4. Этапы решения педагогической задачи

Вне зависимости от класса, типа и уровня сложности все педагогические задачи имеют общее свойство, связанное с тем, что они являются задачами социального управления. В связи с этим, рассматривая процедуру решения педагогической задачи, необходимо исходить из того, что ее цель достигается в результате решения частных познавательных и практических задач. Эти этапы следуют друг за другом в такой последовательности:

1) общая характеристика образовательно-воспитательной системы:

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

- благоприятные и неблагоприятные условия вокруг школы или учреждения;
- 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.);
- возрастной и половой состав;
- формальных и неформальных лидеров;
- оценку степени сплоченности и воспитанности групп и коллектива;

2) диагностический анализ поступков объектов воздействия:

- психологические особенности школьников, 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:

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 воспитателем и воспитуемыми:

- отношения, сложившиеся между воспитателем 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.

1.2.5. Оценка выбора решения педагогических задач

Л. Ф. Спирин предлагает следующий алгоритм анализа решения педагогических задач:

– анализ постановки задачи;

– анализ программирования педагогических действий;

– анализ педагогических действий;

– диагностика профессионального развития педагога [9].

Интересный взгляд на оценку решения творческой задачи предложен Г. Альтшуллером.

1. Проведите анализ хода решения.

Ответьте на следующие вопросы:

– Почему я так долго не мог ее решить? Что помогло ее решить? На основании, какого закона я решил эту задачу?

– Почему я так долго не мог найти хорошего решения?

– Что мне помогло догадаться?

2. Проведите анализ причин появления решенной Вами проблемы.

– Почему появилась эта задача, что (или кто) явилось причиной?

– Что я не предусмотрел, в чем я ошибся? Какой закон или мудрое правило я нарушил?

– Чему меня научила эта задача?

– Что осталось не решенным? Кто остался недовольным?

– Каковы дальнейшие последствия принятого решения? Как правило, причина появления задачи – это совершенная ранее ошибка.

3. ***Определите возможность появления подобных задач в будущем.*** Смените неизвестность на полную известность.

– Действует ли еще причина появления задачи?

– На какой срок удалось решить конфликт?

– Кто остался недовольным?

4. *Что надо сделать, чтобы подобных ситуаций не возникало?* Продумайте и примите превентивные меры, исключая появление подобных проблем в ближайшем и отдаленном будущем.

5. *Сделайте запись в Личной Карточке Сильных Решений* (если таковую Вы ведете) о приобретенном опыте (положительном и отрицательном), чтобы в будущем подобные задачи уже решать просто по аналогу».

После того, как получено окончательное решение (идея) и сделан анализ задачи, то, если решенная задача не учебная (то есть не требующая внедрения), надо позаботиться о *внедрении* решения. Сначала надо подготовиться, потом внедрить (реализовать идею) и проанализировать фактические результаты (обратная связь). На основе анализа фактических результатов от реализации решения проведите *вторичный*, окончательный анализ правильности Вашего решения. Ибо только практика самый надежный критерий истины. Если этот алгоритм показался Вам громоздким, для малозначимых задач ограничьтесь первыми четырьмя шагами [1].

Литература

1. Альтшуллер, Г. С. Найти идею. Введение в теорию изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – Новосибирск : Наука, 1991. – 212 с.
2. Балл, Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М., 1990. – 139 с.
3. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 83 с.
4. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд.-М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 289–290; С. 325–326.
5. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
6. Мышление учителя : Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
7. Пушкин, В. Н. Оперативное мышление в больших системах / В. Н. Пушкин. – М. : Энергия, 1965. – 376 с.
8. Сохор, А. М. Информационные аспекты решения задач / А. М. Сохор // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика. – 1980. – № 1 – С. 7–9.
9. Спирин, Л. Ф. Теория и технология педагогических задач / Л. Ф. Спирин. – М., 1997. – 31 с.
10. Фридман, Л. М. О некоторых вопросах использования задач в обучении / Л. М. Фридман, К. К. Джумаев // Советская педагогика. – 1974. – № 6. – С. 50–55.
11. Эсаулов, А. Ф. Психология решения задач / А. Ф. Эсаулов. – М. : Высш. шк., 1972. – 216 с.

1.3. Сущность задачного подхода.

Таксономия учебных задач Б. Блума и Д. Толлингеровой

План

1.3.1. *Постановка проблемы.*

1.3.2. *Сущность задачного подхода, значение его в формировании оперативного мышления учителя.*

1.3.3. *Таксономия учебных задач Б. Блума.*

1.3.4. *Таксономии учебных задач по операционной структуре Д. Толлингеровой.*

1.3.5. *Практикум: таксономия учебных задач. Русский язык. 3 класс.*

1.3.1. Постановка проблемы

Педагоги давно пришли к выводу, что на современном уроке «передача знаний» не является главной целью. Более того, такая организация урока, где детям выдаются готовые рафинированные знания, губительна для познавательной деятельности. Ученик должен быть поставлен в условия поиска, заблуждений, радостных открытий и огорчений от временных неудач. Мышление начинается там, где есть неизвестное, где встречаются затруднение, непонимание, ошибка. А, следовательно, учитель так продумывает урок, что поставленные учебные цели подразделяются на ряд учебных задач, решаемых учащимися совместно или самостоятельно.

Еще великий Сократ отмечал, что «учитель – не тот, кто дает, а тот, у кого берут».

Система запланированных целей неразрывно связана с системой действий, которые ведут к выполнению этих целей. Тем, что вызывает эти активные действия, становятся учебные задачи, выступающие как разновидность опережающего управления познавательной деятельностью, «проект будущего учебного действия», определяющий интеллектуальное пространство, в котором ученик станет выполнять мыслительные операции. Несмотря на большие изменения в российском образовании, по-прежнему наиболее традиционным является «знаниевый» подход в обучении. Суть его заключается в том, чтобы передать учащимся необходимый объем знаний. Единица обучения – порция знаний, т. е. предметной информации, в которой ученики должны осознать значение и смысл.

«Знаниевый» подход развивает почти исключительно интеллектуальную сферу сознания, причем только ту ее часть, которая связана с памятью, совершенно не затрагивая волевую, эмоционально-чувственную и мотивационную сферы сознания обучаемых. Преобладание «знаниевой» подготовки над всеми остальными видами обучения приводит к развитию формального уровня образования. Такая подготовка затрудняет переход от обучения в образовательном учреждении к многообразной жизнедеятельности выпускника школы.

1.3.2. Сущность задачного подхода, значение его в формировании оперативного мышления учителя

Относительно недавно сформировался «задачный» подход, который основной акцент делает на разрешение в ходе обучения различных учебных задач, вопросов, ситуаций и т. д. Единица такого обучения – интеллектуальное умение (или даже навык), позволяющее решать учебные задачи, давать ответы на вопросы.

«Задачный» подход в образовании – специально организованное, правильно и систематически осуществляемое обучение в виде разрешения разнообразных учебных задач, направленных на развитие логического мышления.

«Задачный» подход способствует интенсивному развитию интеллектуальной сферы, и при этом преимущественно логического мышления, что принципиально отличает задачный подход от знаниевого. Специально организованное, правильно и систематически осуществляемое обучение в виде разрешения разнообразных учебных задач расширяет возможности обучения. Развивается ориентировочная сторона учебной деятельности, когда ученик 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. Постоянное решение задач различного уровня сложности, формирует у учащихся способность быстрого реагирования, практическое оперативное мышление.

Задачный подход разработан и реализуется в *таксономии* – теории учебных задач. Основоположителем таксономии учебных задач является Б.С.Блум, американский психолог методов обучения. Имеющиеся таксономии учебных целей, и особенно таксономия Б. Блума,

широко используются в образовательных технологиях при построении системы типовых задач для определения конкретных умений учащихся. М. Е. Бершадский и М. Е. Гузеев приводят конкретный пример заданий для школьников из различных предметных областей, по результатам которых можно судить о различных уровнях обученности.

1.3.3. Таксономия учебных задач Б. Блума

Бенджамин Блум (англ. Benjamin Bloom, 21 февраля 1913–13 сентября 1999) – американский психолог, автор методов обучения, создатель таксономии Блума. Суть образовательной концепции Бенджамина Блума – декларация оптимистического подхода к учащимся. Он считает, что почти все дети не только могут успевать в учебе, но и успешно учиться. Оптимальные способности ученика определяются в соответствующих условиях и при его собственном темпе обучения.

В таксономии Блума все мыслимые цели обучения разделены на три непересекающихся области:

- познавательные (Cognitive Domain);
- эмоциональные (Affective Domain);
- двигательные (Psychomotor Domain).

Познавательные цели охватывают всё, что связано с приобретением знаний и развитием умственных навыков. *Эмоциональные цели* включают в себя все задачи, связанные с формированием ценностей, отношений, развитием эмоционального самоконтроля обучаемых. К *двигательным целям* относится развитие двигательных навыков, физической выносливости.

Познавательная область представлена иерархической шестиуровневой структурой:

– *Уровень знания (Knowledge Level)*. Это самый нижний, начальный уровень. Все цели, относящиеся к этому уровню, формулируются в терминах воспроизведения. Например: «Назвать все города-герои», «Перечислить последовательность действий по выключению компьютера». Здесь достаточно познакомить учащихся с соответствующей информацией так, чтобы они смогли ее повторить.

– *Уровень понимания (Comprehension Level)*. Чтобы продемонстрировать достижение следующего уровня, учащиеся должны изложить изучаемый материал своими словами. Способность суммировать предложенную информацию, изложить ее своими словами подтверждает, что учащиеся ее усвоили (произошло запечатление информации и её переработка).

– *Уровень применения (Application Level)*. На этом уровне цели формулируются в терминах применения полученных знаний в новой ситуации (например, при решении нестандартных задач).

– *Уровень анализа (Analysis Level)*. Цели данного уровня предполагают, что обучаемые в состоянии разделить изученный материал на отдельные составляющие, могут описать его внутреннюю организацию.

– *Уровень синтеза (Synthesis Level)*. Достигнув целей этого уровня, обучаемые могут эффективно комбинировать усвоенные знания, формировать из них новые конструкции. Например, способность формировать новые макрокоманды и редактировать с их помощью текст в текстовом процессоре можно отнести к целям этого уровня.

– *Уровень оценки (Evaluation Level)*. Это самый высокий, шестой уровень, на котором обучаемые демонстрируют отношения, делают содержательные оценочные суждения об изученном материале, о новых данных, относящихся к изученной области.

Приведем примеры задач для различных уровней учебных целей в познавательной области по Бенджамину Блуму [1].

Уровень знаний

- Дайте определение имени существительного.
- Когда и где разворачивается действие рассказа и когда в тексте это становится ясно?

- На какие две категории можно разделить все живые существа?
- Вычислите значение выражения $(9-177)/21+8$.
- Назовите палаты Федерального Собрания Российской Федерации.

Уровень понимания

- Расскажите, что произошло с героями романа после эпизода, изображенного на иллюстрации.
- Нарисуйте три картинки о событиях, которые происходили в начале, середине, и конце XIX века в Германии.
- Расскажите коротко своими словами содержание параграфа.
- Напишите сочинение (две-три страницы) с описанием обязанностей президента.
- Приведите примеры того, как в рассказе подтверждается, что Даниле не безразличны чувства других людей.
- Почему на географических картах используются символы?

Уровень применения

- Составьте предложение с использованием каждого из данных слов.
- Изучив знаки на картах, составьте план маршрута для посещения трех исторических памятников в Подмосковье.
- Найдите площадь класса, в котором вы занимаетесь.
- Теперь, когда вы прочли почти весь рассказ, угадайте, чем он закончится.
- Придумайте три практических ситуации, в которых вы сможете использовать изученный способ определения влажности.

Уровень анализа

- Какие события в этой истории действительно имели место, а какие выдуманы автором?
- Чем период после гражданской войны напоминает период после войны в Афганистане, и чем они отличаются?
- Распределите минералы этой коллекции по трем категориям.
- Среди утверждений разбираемой статьи укажите три, которые являются фактами, и три, которые являются мнениями.
- По описаниям десяти насекомых определите, к какому семейству относится каждое из них.
- Какие из данных слов имеют латинское происхождение, а какие – греческое?

Уровень синтеза

- Выдумайте какую-нибудь страну и нарисуйте ее карту, используя не менее 15 географических элементов.
- Представьте себе, что вы присутствуете на традиционной церемонии в Санкт-Петербурге. Напишите дневник событий.
- Напишите свой рассказ «Му-Му» с позиции собаки.
- Теперь, когда вы видели результаты экспериментов, предложите гипотезу, которая бы объяснила эти результаты.
- Напишите данный отчет о событиях теперь в жанре фельетона.
- Предложите различные способы решения проблемы озеленения школьного двора.

Уровень оценки

- Обязательно ли должны все кандидаты на пост мэра Екатеринбурга иметь высшее образование?

- Сравните двух главных героев поэмы.
- Нужно ли требовать от школьников навыков устных вычислений в век недорогих калькуляторов? Почему?
- Оправдано ли насилие для исправления несправедливости? Объясните вашу позицию.
- Какая среда из всех изученных вам больше нравится для жизни? Аргументируйте свой ответ.
- В каких случаях демократическое устройство государства менее эффективно, чем диктатура?

Отнесение большинства описанных учебных задач к определенному уровню обученности не вызывает сомнения, что, по замечанию цитируемых авторов, «и является необходимым критерием применимости таксономии для разработки системы мониторинга». В то же время некоторые из заданий, к примеру, на применение можно было бы отнести к уровню анализа или даже оценки. Во всяком случае, создатели различных образовательных технологий, как правило, стремятся к разработке собственных таксономий учебных задач.

При всем разнообразии подходов привлекает внимание стремление специалистов с помощью таксономии проследить весь учебный процесс, создать систему учебного мониторинга не только для определения достижений учащихся, но и динамики всего учебного процесса.

1.3.4. Таксономия учебных задач по операционной структуре Д. Толлингеровой

Одной из наиболее популярных теорий таксономии учебных задач является разработка известного чешского ученого Даны Толлингеровой. Дана Толлингерова, доктор психологических наук, профессор, – первый чехословацкий автор, которая начала систематически заниматься учебными задачами, и первая их тех, кто осознал необходимость конституирования автономной теории учебных задач. Она доказала, что учением можно управлять не только «постфактум» – после того, как появятся учебные результаты, но «антефактум» – до того, как они появятся, поскольку существуют механизмы, позволяющие предусматривать учебные результаты, в том числе и отрицательные.

Опираясь на таксономию учебных целей Б. Блума, Д. Толлингерова предложила таксономию учебных задач, разделенных на 5 категорий, содержащих 27 типов учебных задач по операционной структуре, то есть по операциям, необходимым для их выполнения. Полнота и детальная разработанность таксономии учебных задач, а также то обстоятельство, что задания в ней упорядочены по когнитивной сложности и сопоставлены с количественным показателем (тип задач), позволяет использовать эту таксономию не только как оценочную шкалу, но и для разработки алгоритма учебных действий.

Таксономия учебных задач по Д. Толлингеровой [3]:

1.00 Задачи, требующие мнемического воспроизведения данных:

- 1.1) задачи по узнаванию;
- 1.2) задачи по воспроизведению отдельных фактов, чисел, понятий;
- 1.3) задачи по воспроизведению дефиниций, норм, правил;
- 1.4) задачи по воспроизведению больших текстов блоков, стихов, таблиц, и т.п.

К первой категории относятся задачи, требующие от учащегося мнемических операций, содержание которых предусматривает узнавание или репродукцию отдельных фактов или их целого. Чаще всего они начинаются со слов: какая из: что это: как называется; кто был; дайте дефиницию и т.д.

2.00 Задачи, требующие простых мыслительных операций с данными:

- 2.1) задачи по выявлению фактов (измерение, взвешивание, простые исчисления и т. п.);
- 2.2) задачи по перечислению и описанию фактов (исчисление. перечень и т. п.);

- 2.3) задачи по перечислению и описанию процессов и способов действий;
- 2.4) задачи по разбору и структуре (анализ и синтез);
- 2.5) задачи по сопоставлению и различению (сравнение и разделение);
- 2.6) задачи по распределению (категоризация и классификация);
- 2.7) задачи по выявлению взаимоотношений между фактами (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, полезность, инструмент, способ и т. п.);
- 2.8) задачи по абстракции, конкретизации и обобщению;
- 2.9) решение несложных примеров (с неизвестными величинами и т. п.).

Во вторую категорию включены задачи, при решении которых уже необходимы элементарные мыслительные операции. Это задачи по выявлению, перечислению, сопоставлению, обобщению и т. п. Начинаются они обычно словами: установите, какого размера; опишите, из чего состоит; перечислите части: составьте перечень: опишите, как протекает; скажите, как проводится; как действуем при: чем отличается: сравните; определите сходства и различия; почему; каким способом; что является причиной и т. п.

3.00 Задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными:

- 3.1) задачи по переносу (трансляция, трансформация);
- 3.2) задачи по изложению (интерпретация, разъяснение смысла, значения, обоснование);
- 3.3) задачи по индукции;
- 3.4) задачи по дедукции;
- 3.5) задачи по доказыванию (аргументацией) и проверке (верификацией);
- 3.6) задачи по оценке.

Третья категория охватывает задачи, решение которых требует сложных мыслительных операций. Сюда относятся задачи по индукции, дедукции, интерпретации, верификации и др. Начинаются они обычно со слов: объясните смысл; раскройте значение: как вы понимаете; почему думаете, что; определите; докажите и т.д. К категории 3.1. относятся все задачи, в которых необходимо перевести что-то с одного «языка» на другой, например, выразить словами формулу, прочесть что-либо, перевести текст с родного языка на иностранный и т.д.

4.00 Задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными:

- 4.1) задачи по переносу (трансляция, трансформация);
- 4.2) задачи по изложению (интерпретация, разъяснение смысла, значения, обоснование);
- 4.3) задачи по индукции;
- 4.4) задачи по дедукции;
- 4.5) задачи по доказыванию (аргументацией) и проверке (верификацией);
- 4.6) задачи по оценке.

Четвертая категория охватывает задачи, решение которых требует сложных мыслительных операций. Сюда относятся задачи по индукции, дедукции, интерпретации, верификации и др. Начинаются они обычно со слов: объясните смысл; раскройте значение: как вы понимаете; почему думаете, что; определите; докажите и т.д. К категории 3.1. относятся все задачи, в которых необходимо перевести что-то с одного «языка» на другой, например, выразить словами формулу, прочесть что-либо, перевести текст с родного языка на иностранный и т.д.

5.00 Задачи, требующие сообщения данных:

- 5.1) задачи по разработке обзоров, конспектов, содержания и т.д.;
- 5.2) задачи по разработке отчетов, трактатов, докладов и т.п.;

5.3) самостоятельные письменные работы, чертежи, проекты и т.п..

В *пятую категорию* включены задачи, предусматривающие для их решения помимо мыслительных операций еще какой-нибудь речевой акт: устный или письменный. Следовательно, сюда относятся все задачи, требующие не только проведения определенных операций, но и высказываний о них. Учащийся в этих задачах дает показание не только о результате решения, но также и о его ходе, условиях, фазах, компонентах, трудностях и т.д.

6.00 Задачи, требующие творческого мышления:

6.1) задачи по практическому приложению;

6.2) решение проблемных задач и ситуаций;

6.3) постановка вопросов и формулировка задач или заданий;

6.4) задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на сенсорной основе);

6.5) задачи по обнаружению на основании собственных размышлений (на рациональной основе).

В *шестую категорию* входят задачи, которые предполагают самостоятельность при решении задач. Начинаются они обычно словами: придумай практический пример; обрати внимание: на основании собственных наблюдений определи и т.п. Это уже те задачи, которые предполагают не только знание всех предшествующих операций, но и способность комбинировать их в более крупные блоки, структуры, секвенции, стратегии и пр. так, чтобы они создавали нечто новое, пусть даже только субъективно, т.е. для учащегося, новое.

Дидактическая ценность системы учебных задач, по мнению Д. Толлингеровой, связана с выполнением поставленной педагогической цели:

– если целью учителя было проверить знания учащегося, то достаточно, чтобы тест содержал задачи первой категории,

– если же цель – проверить, как учащийся использует сложные мыслительные операции, то задачи 1-2 категорий не позволят гарантировать достижения поставленной цели.

При этом, сравнительно разнородный набор задач, где чередуются разные познавательные операции, предотвращает демотивацию учащихся под влиянием монотонности решаемых задач.

Как видим, все задачи, предложенные Д. Толлингеровой, проранжированы по возрастанию когнитивной сложности и операциональной ценности. Система запланированных целей неразрывно связана с системой действий, которые ведут к выполнению этих целей. Учебные задачи в этом случае становятся тем фактором, который вызывает эти активные действия, выступающие как разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью учащегося, как «проект будущего учебного действия», определяющий интеллектуальное пространство, в котором ученик станет выполнять мыслительные действия.

Таким образом, с использованием таксономии можно конструировать систему учебных задач для выполнения поставленных педагогических целей, более полно учитывать состав когнитивных требований к учебной ситуации, проводить диагностику знаний и уровня сформированности учебных действий учащихся, а также прогнозировать ход обучения с учетом меры сложности задач и степени нагрузки на все виды проектируемой познавательной деятельности, то есть можно создавать индивидуальную программу развития обучаемых или более эффективно организовывать дифференцированную работу.

По мнению Д. Толлингеровой, главная задача учителя – научиться составлять учебные задачи так, чтобы их операциональная структура соответствовала преследуемым педагогическим целям и учебному материалу: «Если анализ учебного материала ведет к определению того, что учащийся в конце обучения будет знать, то анализ учебных действий ведет к определению того, что учащийся с усваиваемыми познаниями должен сделать – определить их, сопоставить, дедуцировать, применять и т.д.» [5].

1.3.5. Практикум: таксономия учебных задач. Русский язык. 3 класс

Таксономия учебных задач

Русский язык. 3 класс. (Программа 1-4). Составлено учительницей начальных классов средней школы № 6 г. Армавира Т. П. Аствацатуровой

Тема: Род имен существительных. Изменение имен существительных по числам и падежам.

I. Задания первого уровня направлены на развитие памяти и формирование репродуктивных знаний.

(Оценка 3)

1. Слова, которые обозначают предметы и отвечают на вопросы _____ или _____ называются _____

Например: _____

2. Существительные бывают _____ и _____ рода

Например: _____

3. Существительные изменяются по _____ и по _____. В единственном числе по _____

4. Сколько падежей в русском языке? _____

Какие? _____

5. Вставь пропущенные буквы:

Ябл.ко, земл.ника, .зык, т.традь, мес.ц, ур.жай, п.м.дор, яг.да, п.года, к.рабль, м.л.ток, д.рога, р.бина.

6. Вставь подходящие по смыслу имена существительные, чтобы получился рассказ про зайца.

Этот пушистый ... живет в .

У него длинные _____, короткий _____ и косые _____

Сладкая _____ и хрустящая _____ – любимые лакомства _____. А зимой и горькая _____ хороша.

Маленький _____ всего боится.

Слова для справок: зайчик, уши, глаза, хвост, лес, морковь, капуста, животное, кора, зверек.

II. Задания второго уровня направлены на умение трансформировать репродуктивные знания.

(Оценка 4)

1. Определи род имен существительных: Муравей (...), ружье (...), квартира (...), кастрюля (...), болото (...), магазин (...), платок (...), платье (...), лестница (...).

2. Данные имена существительные напиши во множественном числе:

семья –

соловей – перо –

в единственном числе:

яблоки –

полотенца –

одеяла –

3. Подчеркни правильное утверждение:

ножницы – ед, ч.

ножницы – мн. ч.

4. Просклоняй существительное весна. Выдели окончания.

И. _____

Р. _____

Д. _____

В. _____

Т. _____

П. _____

5. Укажи падеж выделенных существительных:

Каждое утро мы ходим в школу (*). В школе (*) мы узнаем много нового. Володя сидит за первой партой (*). Он положил на парту (*свои книги).

III. Задания третьего уровня направлены на усвоение мыслительных операций и формирование продуктивных знаний.

(Оценка 5)

1. Подчеркни существительные, которые употребляются только во множественном числе:

столы, штаны, санки, машины, клещи, ножницы, молоко.

2. Знаешь ли ты, как будет множественное число от слов:

Человек –

ребенок –

3. Прочитай и образуй новые слова:

Москва – москвич – москвичка.

Армавир – –

Укажи род записанных существительных.

4. В каких падежах использовал поэт существительные, создавая свой зимний пейзаж?

Зимняя бахрома

На сосне (...) и на березе (...) – бахрома (...). Белой пряжей (...) их запутала зима (...).

И оставила распутывать весне (...) Эту пряжу на березе (...) и сосне (...).

Какой падеж отсутствует?

5. Замени одним словом:

Человек, который играет на трубе – _____

Человек, который выступает в цирке – _____

Край земли у воды – _____

Литература

1. Бершадский, Б. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / Б. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М., 2003. – С. 144–146.

2. Голоушова, Д.. Теория учебных задач Д. Толлингеровой. Её вклад и значение для развития педагогики и психологии [Электронный ресурс] / Д. Голоушова // Дидактор-сайт и блог учителей и педагога. – Режим доступа http://biochimik.ucoz.ru/dir/sajty_uchitelej/drugie/didaktor/8-1-0-89 (дата обращения 12.06.2017).

3. Елисеева, Е. В. Сущность задачного подхода в обучении [Электронный ресурс] / Е. В. Елисеева. – Режим доступа http://biochimik.ucoz.ru/dir/sajty_uchitelej/drugie/didaktor/8-1-0-89 (дата обращения 12.06.2017).

4. Толлингерова Д. К психолого-педагогической теории учебных задач / Д. Толлингерова // Социалистическая школа. – 1976/77. – № 4. – С. 156–160.

5. Bloom, B. S. Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman; (Ed.), 1956.

1.4. Технология контекстного обучения в формировании практического мышления специалиста

План

1.4.1. Обоснование контекстного подхода.

1.4.2. Противоречия вузовского обучения.

1.4.3. Контекст как базовая категория ТКО.

1.4.4. Сущность технологии контекстного обучения.

1.4.5. Различия между учебной и профессиональной деятельностью.

1.4.1. Обоснование контекстного подхода

Конструирование учебного процесса в современной педагогической практике осуществляется либо на основе обучения через информацию, либо на основе обучения через деятельность.

Глобальная задача традиционной дидактической системы видится в том, чтобы приобщить обучаемых к обобщенному и систематизированному опыту человечества. Из этого вытекает утверждение ведущей роли теоретических знаний в содержании обучения, ориентация на усвоение основ наук. Естественно, это ведет к интеллектуализму, отрыву теории от практики, к тому, что педагогическая традиция замечает практику знаковой системой – учебной информацией. Студенты усваивают через массив учебной информации то, что наработано другими, получено в результате общественно-исторической практики человечества, они берут готовое из кладовой социального опыта. В этом случае студенту навязывают цели усвоения кем-то добытых знаний, и учебная информация теряет для него личностный смысл.

Этот социальный опыт передается, трансформируется специальными семиотическими средствами – текстами, знаковыми системами. Эти знаковые системы «замещают» реальную действительность для конкретного человека, как бы вырезают его из собственного пространственно-временного контекста. Для постиндустриального общества эта традиционная обучающая схема устарела, к тому же в традиционном образовании есть целый ряд противоречий, которые невозможно устранить в рамках традиционной технологии.

Контекстное обучение следует относить к образовательным технологиям, главная задача которых состоит в оптимизации преподавания и учения с опорой не на процессы восприятия или памяти, а прежде всего на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. Вот почему в контекстном подходе особую роль играют активные и интенсифицирующие методы и формы обучения или даже целые технологии, обеспечивающие интенсивное развитие личности студента и педагога.

В работе А. А. Вербицкого дано определение контекстного обучения как концептуальной основы для интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, практической) [5].

1.4.2. Противоречия вузовского обучения

Первое противоречие. Целью традиционного обучения объявляется усвоение знаковой учебной информации, и чем больше ее усвоено, тем выше считается уровень образованности человека. Но всякая информация, в том числе и учебная, имеет двойственную природу: во-первых, она может быть средством познания мира, а во-вторых, она есть часть, фрагмент самой культуры. Студент же усваивает не саму культуру, например, культуру профессии, а лишь средство ее освоения. Модель любого труда можно представить рисунком (Рис. 1.), на котором техника и технология труда, например, сварочного производства или лечебного дела составляют ядро, базу профессии (1). Второй слой – это социально-психологический контекст, в котором протекает эта деятельность, например, работа хирурга или авиадиспетчера сопряжена с нервными перегрузками, а работа сантехника не имеет высокого социального

престижа (2). Третий слой – это этические, экологические и эстетические аспекты профессии (3).

В процесс обучения студент или учащийся ПТУ усваивает лишь что-то о технике и технологии производства, то есть познает профессиональную деятельность как часть. Проблема же заключается в том, что выпускнику на производстве сложнее всего освоить именно тот социальный контекст, в котором он будет работать, те производственные отношения в коллективе, которые учат не предметным действиям, а социальным поступкам.

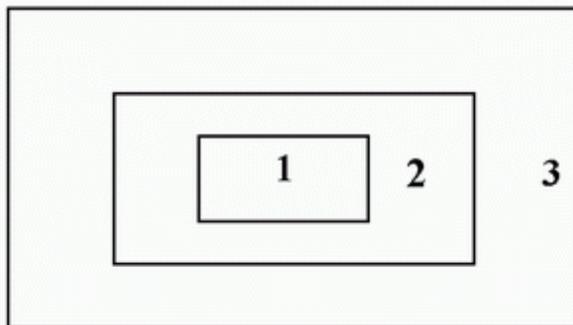


Рис. 1. Модель профессии

Второе противоречие – между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения. Студент получает тексты, знания, которые оторваны от смыслообразующих контекстов его будущей профессии, например, студенты-строители не понимают, зачем им изучать интегралы, а сварщики не видят проку в эстетике.

Третье противоречие – между способом существования культуры как динамического явления и между способом ее представления в учебных текстах в форме статических знаковых систем. Мы учим как бы с опозданием, отстаем от динамики в развитии профессии. Обучение же тогда ценно, когда оно детерминировано будущим, когда учит с опережением, готовит специалиста к завтрашнему дню.

Четвертое противоречие – между целями и задачами обучения и между содержанием обучения и содержанием образования. В психологии задачей называют то, что требует решения, то, что субъект принял бы как «свою» цель. В педагогике же это «чья-то» цель – общества, учителя, то есть она внеличностна. Цели ученика заданы ему учителем, теряется смысл учения, поскольку выполнять чьи-то задачи – неинтересно и несправедливо.

Разрываем ли этот круг? Известно, что цель – это предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия. Представление, образ специалиста, **КАКИМ** он должен получиться в итоге обучения, может быть только в сознании преподавателя, но не студента, так как предвосхищение результата может появиться только на основе знаний и опыта. Этих знаний и опыта у них нет, но нет и интереса к учению. Не желая учиться, они борются против собственного будущего – не в этом ли заключается драма обучения?

Эта же логика включается, когда надо развести понятия «содержание обучения» и «содержание образования».

Содержание обучения – это то, что содержится в учебных планах и программах. Очевидно, что при одном и том же содержании обучения люди получают разный уровень образования, что зависит от индивидуальных особенностей людей, личности педагогов, типа выполняемой ими деятельности, уровня активности человека, материально-технических условий обучения.

Содержание образования – это уровень развития личности, предметной и социальной компетентности человека, который формируется в процессе обучения. Следовательно, целью образования становится «выращивание» личностного потенциала. Но можно ли вырастить личность авторитарными способами, методами и условиями традиционной технологии обучения? Очевидно, что нельзя. Это стихийно осознали педагоги-новаторы, пытаюсь создать

активную обучающую среду, методы и формы обучения, пытаюсь изменить функции преподавателя. Казалось бы, если перефразировать классика, педагогическая система беременна инновационными процессами, но нет повивальной бабки, которая помогла бы младенцу появиться на свет. В школе новые технологии сдерживаются консерватизмом дидактических схем и моделей обучения, а в вузе – презрением преподавателей к педагогическим теориям, незнанием их и отсутствием стимулов к знакомству с ними.

1.4.3. Контекст как базовая категория ТКО

Понятие «контекст» пришло в другие науки из логики и лингвистики, поэтому в психологии и педагогике статуса категории оно еще не приобрело и в словарях этих наук не описано.

В психологии контекст связан с понятием «ситуация» (система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность). То есть в ситуацию включаются и внешние условия, и сам субъект, и те люди? с которыми он контактирует.

Лингвопсихологи отводят контексту основную роль в процессе переработки информации, так как именно благодаря контексту человек знает, чего ему ожидать и как осмысливать продукт восприятия, например, обычное слово «собака» в контексте может означать вопрос, восклицание, утверждение, угрозу, восхищение и др. Прежде, чем приступить к действию, человек старается собрать как можно больше контекстной информации. Чем больше мы знаем о настоящем, тем легче можем просчитать или предугадать будущее. Психологи называют такое опережающее отражение (преднастройку, ожидание, интуицию) антиципацией. Речь идет о процессах, возникающих в организме еще до появления событий, влияющих на результаты деятельности человека. Антиципации создаются под влиянием контекстов. Если у человека нет образцов поведения, зафиксированных в определенных контекстах, например, поведения в условиях кризиса, славы и др., то его организм реагирует импульсивно.

Прогнозирование базируется именно на предвосхищении искомого хотя бы на шаг вперед. Следовательно, контекст может активизировать мышление субъекта и вводить его в состояние проблемной или творческой ситуации, и, погружая субъекта во все новые контексты, можно подвести его даже к открытию [10].

М. М. Бахтин в «Эстетике словесного творчества» охарактеризовал понимание как соотношение ДАННОГО текста с другими текстами и его переосмысление в едином контексте предшествующего и предвосхищаемого. В терминах психологии это будет означать, что понимание - это единство процессов антиципации и рефлексии. Антиципация прокладывает путь в будущее, а рефлексия сверяет правильность движения по пройденному пути, выступая эквивалентом обратной связи для творческих процессов. Настоящее приобретает для человека смысл только в контексте прошлого и будущего [1].

Слово «контекст» может иметь широкий смысл: им можно обозначать физическое действие, поступок, реплику, систему мотивов. Следовательно, контексты могут быть социальными, поведенческими, эмоциональными, историческими, культурными, деятельностными [8]. С этой позиции учебный процесс в школе или вузе является одним из проявлений социальной практики, он отражает все те закономерности, плохие и хорошие, которые существуют в обществе. Следовательно, учебный процесс – лишь фрагмент в контексте многоликой общественной жизни, а значит, он не может строиться на какой-то одной технологии обучения.

Подлинное понимание сознания и психики человека требует их включения в «реальный контекст жизни и деятельности людей!» [8]. Это положение имеет значение и для профессионального обучения – в ПТУ, вузах, ФПК, так как контексты жизни и будущего труда наполняют учебу личностным смыслом, определяют меру включенности в познавательный процесс.

1.4.4. Сущность технологии контекстного обучения

С позиции технологии контекстного обучения (далее ТКО) основная цель любого профессионального образования – формирование целостной модели будущей профессиональной деятельности студента, учащегося ПТУ, слушателя ФПК.

Структура учебной деятельности представлена Н. Ф. Талызиной в следующем виде (Рис. 2.) [11].



Рис. 2. Структура учебной деятельности

Применительно к вузовскому обучению теория А. Н. Леонтьева о деятельностном усвоении умений и навыков сталкивается, по меньшей мере, с тремя глобальными трудностями. Их трудно осмыслить, но еще труднее преодолеть. В этом, кстати, кроется одно объяснение, почему такая умная, полезная и эффективная технология, как контекстная, не находит широкого применения.

Первая трудность состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью мы обеспечиваем в рамках и средствами качественно иной деятельности – учебной, которая характеризуется своими собственными особенностями. *Вторая трудность* заключается в том, что сами формы учебной деятельности не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности. Эти различия в содержательном наполнении звеньев структуры учебной и профессиональной деятельности отражены в таблице 1.

Чтобы сформировать специалиста, надо обеспечить переход от одного типа деятельности (познавательной) к другому (профессиональному) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов.

Третья трудность вытекает из второй: как именно преодолеть противоречия между учебной деятельностью и деятельностью профессиональной.

Таких противоречий довольно много, но без их преодоления вряд ли возможно построить полноценный учебный процесс.

Таблица 1

Различия в содержательном наполнении звеньев структуры учебной и профессиональной деятельности

Структурные звенья	Учебная деятельность	Профессиональная деятельность
Потребности	В учении	В труде
Мотив	Познание нового, формирование целостной профессиональной деятельности	Реализация интеллектуального и духовного потенциала

Структурные звенья	Учебная деятельность	Профессиональная деятельность
Потребности	В учении	В труде
Цель	Общее и профессиональное развитие личности	Производство материальных и духовных ценностей
Действия	Познавательные, преимущественно интеллектуальные	Практические, в том числе теоретико-практические
Средства	Психического отражения реальности	Преобразование реальной действительности;
Предмет	Информация или знаковая система	Вещества природы (инженер), неизвестное (ученый), сознание человека (педагог)
Результат	Деятельные способности личности, система отношений к миру, людям, себе	Товары, новые знания, образованность людей

Чтобы сформировать специалиста, надо обеспечить переход от одного типа деятельности (познавательной) к другому (профессиональному) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов.

Третья трудность вытекает из второй: как именно преодолеть противоречия между учебной деятельностью и деятельностью профессиональной.

Таких противоречий довольно много, но без их преодоления вряд ли возможно построить полноценный учебный процесс.

1.4.5. Различия между учебной и профессиональной деятельностью

Первое противоречие между учебной деятельностью (УД) и профессиональной (ПД) заключается между абстрактным предметом УД (тексты, знаковые системы, программные действия) и реальным предметом будущей профессиональной деятельности, где знания даны в контексте производственных процессов и ситуаций. Традиционное обучение не может решить это противоречие, отсюда феномен формальных знаний, невозможность применения их на практике, трудность интеллектуальной и социальной адаптации выпускников к условиям производства.

Второе противоречие – между системным использованием знаний в профессиональной деятельности и разнесенностью их усвоения по различным учебным дисциплинам и кафедрам. Эта «мозаика» знаний не способствует развитию интереса студента к будущей профессиональной деятельности. Традиционное обучение пытается разрешить это противоречие через установление межпредметных связей, разработку структурно-логических схем и сквозных программ специальностей. Но, как показывает практика, преподаватели общих кафедр (физики, химии, математики) не имеют модельного представления о целостной профессиональной деятельности, а также о профиле специалиста (эксплуатационник, конструктор, исследователь, работник управления, педагог), следовательно, не адаптируют всю дисциплину к профилю специалиста.

Третье противоречие между вовлеченностью в процессы профессионального труда всей личности специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в традиционном обучении на процессы памяти, внимания, восприятия, движения. Традиционное обучение – это процесс передачи информации от преподавателя к студентам по схеме, представленной на рисунке 3.



Рис. 3. Схема традиционного обучения

Эта схема традиционного обучения восходит к XVII веку, а более фундаментально эта теория усвоения знаний была изучена физиологами и получила название ассоциативно-рефлекторной теории Сеченова-Павлова.

Как видим на схеме, мышлению в ней нет места, основная нагрузка ложится на память, и в этом смысле, действительно, повторение – мать учения. Студент может извлечь из своей кладовой памяти лишь то, что в нее заложили в прошлом. Если студент и мыслит, то вопреки традиционной схеме обучения, а не благодаря ей. Мышление – это обращение к будущему, к тем неизвестным, нестандартным и проблемным ситуациям, которые возникнут у него в производственной деятельности. В отличие от студента специалист действует по-другому (Рис. 4).



Рис. 4. Схема действия специалиста

Эта модель служит прототипом познавательной деятельности студента или учащегося ПТУ в обучении контекстного типа. В ней моделируется полный цикл мышления – от зарождения проблемной ситуации, порождения познавательной мотивации до нахождения способов разрешения проблемы и доказательства ее правильности.

Информация, например, тексты, иные знаковые системы, в контекстном обучении превращаются в знания, то есть студент должен понять личностный смысл усвоенного, определить действенное отношение к нему. Практическую компетентность студент приобретет лишь в случае двойного перехода: от знака (информации) к мысли, а от мысли – к действию, к осмысленному поступку. Следовательно, с точки зрения ТКО информация должна даваться

в контексте будущего труда, с прицелом будущего профессионального использования: «делаю – учась и учусь – делая».

Пятое противоречие – между пассивной ролью студента в обучении (отвечает на вопросы преподавателя, выполняет задания по его указаниям) и инициативной позицией специалиста в трудовой деятельности, которому надо принимать решения и нести за них ответственность.

Традиционное обучение в силу своей авторитарности не дает студенту равное с преподавателем право на активность, не стимулирует переход студента из позиции потребителя учебной информации в позицию творца своих знаний и самого себя.

Шестое противоречие – между тем, что учебная деятельность ориентирует студента на прошлый социальный опыт, а личностный смысл для него имеет использование этих знаний в предстоящей деятельности как средства. Реально и желаемо для студента, чтобы соотношение между учебной деятельностью и профессиональной выглядело бы так, как на рис. 1.6.

Период адаптации выпускников вуза сейчас составляет от трех до пяти лет. Причем предметная адаптация (приобретение профессионального мышления) протекает легче, чем социальная (вхождение в коллектив, приобретение навыков общения, ответственности и т. п.), поскольку в вузе не учат социальным поступкам.



Рис. 5. Схема желаемого перехода учения к труду

Контекстное обучение ориентируется на то, что знания, умения, навыки даются не как предмет, на который должны быть направлена активность студента, а в качестве средства решения задач деятельности специалиста. Если же быть совсем точным, то контекстное обучение рассматривает учение и труд не как разные виды деятельности, а как два этапа развития одной и той же деятельности в генезисе [5].

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения является моделирование на языке знаковых средств *предметного и социального* содержания будущей профессиональной деятельности. В специальных дисциплинах воссоздаются реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства, отношения занятых в нем людей. Таким образом, студенту задаются контуры его профессионального труда. *Единицей работы* преподавателя и студента становится *ситуация* во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр (*игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития интуиции, игры-рефлексии и пр.*) студент формируется как специалист и член будущего коллектива.

Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх, спецкурсах, спецсеминарах; учебно-профессиональная (НИРС, производственная практика, реальное дипломное и курсовое проектирование). Этим трем формам

деятельности можно сопоставить три обучающие модели: *семиотические, имитационные, социальные* [5].

Семиотические обучающие модели включают систему заданий, предполагающих работу с текстом и переработку знаковой информации. В моделях такого типа предметная область деятельности развертывается с помощью конкретных учебных форм, в рамках которых выполняются задания, не требующие личностного отношения к изучаемому материалу. Единицей работы студента является речевое действие – слушание, говорение, чтение, письмо. Средством работы является ТЕКСТ.

В *имитационных* обучающих моделях учебные задания предполагают выход студента за рамки знаковой информации, соотнесение ее с будущей профессиональной деятельностью, осмысление знаний, которое происходит тогда, когда студент включает себя в ситуацию решения каких-то профессиональных задач. В этом случае единицей работы оказывается предметное действие, на основе которого достигается практически полезный эффект.

Средством работы будет – КОНТЕКСТ.

В *социальных* обучающих моделях задания должны выполняться в совместных, коллективных формах работы участников учебного процесса (два и более). Такие совместные поиски решения проблемы дают опыт коллективной работы в будущей профессиональной среде. Эта модель реализуется в деловых и учебных играх, НИРС, комплексном курсовом и дипломном проектировании. Единицей деятельности студента становятся поступки, через которые студент осваивает профессию как часть культуры, осмысляет свое отношение к труду, обществу, самому себе. Средством работы, формирующим ценностное отношение личности к труду, людям и природе служит ПОДТЕКСТ.

В ТКО содержание подготовки специалиста, таким образом, включает два слагаемых: предметное содержание, которое обеспечивает профессиональную компетентность специалиста, и социальное, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть гражданином.

Предметное содержание называем *базовым*, а социальное – *фоновым*. К фоновому относят содержание этики, экологии, истории культуры и т.д., все, что формирует мировоззренческие и социальные качества специалиста.

Подведем итоги. Построение учебного процесса на базе технологии контекстного обучения позволяет максимально приблизить содержание и процесс учебной деятельности студентов к их дальнейшей профессии. В разнообразных формах учебной деятельности постепенно как бы прорисовывается содержание будущей специальности, что позволяет эффективно осуществлять общее и профессиональное развитие будущих выпускников.

Согласно концепции знаково-контекстного обучения учащиеся осуществляют в процессе обучения три основные формы деятельности: учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную, причем переход от одной формы к другой обуславливается логикой контекстного развертывания содержания обучения. Проектирование, организация и осуществление этих форм деятельности предполагает учет требований не только со стороны изучаемой науки, на основе которой строится учебный процесс, или дидактики, но и со стороны профессиональной деятельности, включая социальное нормирование активности обучаемых. Эти требования со стороны профессиональной деятельности являются системообразующими, определяющими технологию обучения.

Система перехода от профессиональной деятельности к обучению и от обучения к профессиональной деятельности может быть реализована через *«профессиональный контекст»*. В данном случае под «профессиональным контекстом» понимается совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы профессионального труда.

Для построения технологии контекстного обучения используется, как правило, следующая классификация видов профессионального контекста в обучении (см. таблицу 2).

Таким образом, профессиональный контекст, который может воссоздаваться в учебном процессе, состоит из социального контекста, отражающего нормы отношений и социальных действий, а также их ценностную ориентацию, и предметного, отражающего технологию собственно трудовых процессов. Личностный компонент характеризует морально-этические правила и нормы поведения и взаимоотношений специалистов как представителей данной социальной системы, их социально-психологические качества и характеристики.

Таблица 2

Виды профессионального контекста

Социальный	Предметный
1) ценностно-ориентационный	1) производственно-технологический
2) личностный	2) организационно-управленческий
	3) должностной
	4) учрежденческий

В соответствии с основными положениями технологии контекстного обучения преподавателю необходимо добиваться дидактически адекватного моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Для эффективности этого процесса следует выполнять ряд требований:

- обеспечивать содержательно-контекстное отражение профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности студента;

- сочетать разнообразные формы и методы обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований к организации учебной деятельности;

- использовать модульность построения системы и ее адаптивность к конкретным условиям обучения и контингенту обучаемых;

- обязательно реализовывать различные типы связей между формами обучения (по существу данное требование выступает как механизм реализации модульности построения обучения);

- обеспечивать нарастающую сложность содержания обучения и соответственно форм контекстного обучения от начала к концу целостного учебного процесса.

Реализация этих требований дает возможность проектировать целостный учебный процесс, в котором учитываются такие факторы, как специфика учебных дисциплин, особенности и возможности каждого участника учебного процесса преподавателя, студентов, а также продолжительность и материально-технические условия обучения. Кроме того, применение данной технологии дает возможность осуществлять научно обоснованный поиск форм и методов контекстного обучения, конструировать их системы, корректировать как содержание, так и цели обучения (требования квалификационной характеристики).

Конкретные механизмы реализации этих принципов раскрываются через формы и методы контекстного типа, познакомиться с которыми можно в книге Лаврентьевой Н.Б. [9].

Литература

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества : жанр: Культурология / М. М. Бахтин. – М. : Изд. Дом «Искусство», 1979.

2. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы : научные труды / А. А. Вербицкий. – Выпуск 2. – Жуковский : МИМ ЛИНК, 2000. – 41 с.

3. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.

4. Вербицкий, А. А. О контекстном обучении / А. А. Вербицкий // Вестник высшей школы. – 1985. – № 8. – С. 27–30.
5. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
6. Вербицкий, А. А.,. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова. 2003. – 80 с.
7. Габай, Т. В. Разработка деятельностной теории учения в трудах Н. Ф. Талызиной / Т. В. Габай // Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы : матер. междунар. науч. конф.; г. Москва. 6-8 февраля 2014 г.– М. : Изд-во МГУ, 2014.
8. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2002.
9. Лаврентьева, Н. Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Н. Б. Лаврентьева, Г. В. Лаврентьев. – Барнаул : АлтГУ, 2002. – 156 с.
10. Лаврентьева, Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология : учеб. пособие / Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 1995. – 150 с.
11. Талызина, Н. Ф. Сущность деятельностного подхода в психологии / Н. Ф. Талызина // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – № 4. – С. 157–162.

1.5. Мастер-классы как технология распространения педагогического опыта

План

- 1.5.1. *Мастер-класс как особая форма учебного занятия.*
- 1.5.2. *Требования к организации и проведению мастер-класса.*
- 1.5.3. *Позиция Мастера.*
- 1.5.4. *Критерии качества подготовки и проведения мастер-класса.*

1.5.1. Мастер-класс как особая форма учебного занятия

Мастер-класс – это открытая педагогическая система, позволяющая демонстрировать новые возможности педагогики развития и свободы, показывающая способы преодоления консерватизма и рутины.

Мастер-класс – это особый жанр обобщения и распространения педагогического опыта, представляющий собой фундаментально разработанный оригинальный метод или авторскую методику, опирающийся на свои принципы и имеющий определенную структуру. С этой точки зрения мастер-класс отличается от других форм трансляции опыта, тем, что в процессе его проведения идет непосредственное обсуждение предлагаемого методического продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы, как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны Мастера (под Мастером мы подразумеваем педагога, ведущего мастер-класс).

Мастер-класс – это главное средство передачи концептуальной новой идеи своей (авторской) педагогической системы. Преподаватель (учитель) как профессионал на протяжении ряда лет вырабатывает индивидуальную (авторскую) методическую систему, включающую целеполагание, проектирование, использование последовательности ряда известных дидактических и воспитательных методик, занятий, уроков, мероприятий, собственные «ноу-хау», учитывает реальные условия работы с различными категориями обучающихся и т. п.

Мастер-класс – это эффективная форма передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных методов освоения определенного содержания при активной роли всех участников занятия.

Мастер-класс – это особая форма учебного занятия, которая основана на «практических» действиях показа и демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной педагогической задачи.

Мастер-класс – это форма занятия, в которой сконцентрированы такие характеристики: вызов традиционной педагогике, личность учителя с новым мышлением, не сообщение знаний, а способ самостоятельного их построения с помощью всех участников занятия, плюрализм мнений и др.

Итак, обобщая представленные выше определения, можно выделить важнейшие особенности мастер-класса, а именно – это:

- 1) новый подход к философии обучения, ломающий устоявшиеся стереотипы;
- 2) метод самостоятельной работы в малых группах, позволяющий провести обмен мнениями;
- 3) создание условий для включения всех в активную деятельность;
- 4) постановка проблемной задачи и решение ее через проигрывание различных ситуаций;
- 5) приемы, раскрывающие творческий потенциал, как Мастера, так и участников мастер-класса;
- 6) формы, методы, технологии работы, которые должны предлагаться, а не навязываться участникам;
- 7) представление возможности каждому участнику отнестись к предлагаемому методическому материалу;
- 8) процесс, в котором познание гораздо важнее, ценнее, чем само знание;
- 9) форма взаимодействия – сотрудничество, сотворчество, совместный поиск.

Следует обратить внимание при подготовке мастер-класса на то, что в технологии проведения мастер-класса главное – не сообщить и освоить информацию, а передать способы деятельности, будь то прием, метод, методика или технология. Передать продуктивные способы работы – одна из важнейших задач для Мастера. Позитивным результатом мастер-класса можно считать результат, выражающийся в овладении участниками новыми творческими способами решения педагогической проблемы, в формировании мотивации к самообучению, самосовершенствованию, саморазвитию. Это достаточно технологически сложный процесс, поэтому остановимся на требованиях к его организации и проведению.

1.5.2. Требования к организации и проведению мастер-класса

Мастер-класс как локальная технология трансляции педагогического опыта должен демонстрировать конкретный методический прием или метод, методику преподавания, технологию обучения и воспитания. Он должен состоять из заданий, которые направляют деятельность участников для решения поставленной педагогической проблемы, но внутри каждого задания участники абсолютно свободны: им необходимо осуществить выбор пути исследования, выбор средств для достижения цели, выбор темпа работы. Мастер-класс должен всегда начинаться с актуализации знаний каждого по предлагаемой проблеме, что позволит расширить свои представления знаниями других участников.

В технологии проведения мастер-класса мы предлагаем использовать определенный алгоритм поиска решения педагогической проблемы.

Алгоритм – это формализация технологического процесса в виде последовательности некоторых шагов, блоков деятельности, которые зависят от содержания педагогической проблемы, но имеют и общепедагогическую часть, определяемую общими способами деятельности.

Примерный алгоритм проведения мастер-класса должен состоять из следующих компонентов: выделение проблемы – панель – объединение в группы для решения проблемы –

работа с материалом – представление результатов работы – обсуждение и корректировка результатов работы.

Панель – это этап актуализации знаний в данной проблемной плоскости. Он дает возможность всем желающим высказать свою точку зрения о проблеме, для решения которой и проводится мастер-класс. В ходе обмена мнениями у участников мастер-класса могут возникнуть мысли как в поддержку высказанных идей, так и в их опровержение. Тем самым происходит уточнение и корректировка формулировки проблемы мастер-класса. Путь принятия какого-либо решения – работа с предложенными материалами: текстом, литературой, документами, красками, звуками, природным материалом, моделями, схемами и т. д. Этот этап можно назвать «деконструкцией»: происходит превращение материала в «хаос», смешение явлений, слов, событий, вычленение необходимой информации. Затем последует «реконструкция» – создание своего текста, рисунка, модели, схемы, закона, мира.

Итак, панель, слово Мастера, актуализирующее деятельность участников по определению пути решения педагогической проблемы, работа с материалами – всё это дает возможность подготовиться к представлению результатов работы.

Следующим шагом должно быть их обсуждение, а затем корректировка собственного решения поставленной педагогической задачи с вариантами, предложенными коллегами.

Мастер-класс – это оригинальный способ организации деятельности педагогов в составе малой группы (7–15 участников) при участии Мастера, инициирующего поисковый, творческий, самостоятельный характер деятельности участников.

Основными элементами технологии проведения мастер-класса, методическими приёмами является индукция, самоконструкция, социоконструкция, социализация, афиширование, разрыв, творческое конструирование знания рефлексия.

Индукция. Системообразующим элементом мастер-класса является проблемная ситуация – начало, мотивирующее творческую деятельность каждого. Это может быть задание вокруг слова, предмета, рисунка, воспоминания – чаще всего неожиданное для участников, в чём-то загадочное и обязательно личностное.

Проблемная ситуация характеризует определённое психическое – вопросное состояние субъекта (участника), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действий. Вопрос должен занимать, волновать ум исследователя, быть в круге его интересов; представить это неизвестное, показать необходимость работы с ним; определить круг средств, объектов, которые позволят начать работу и через период незнания прийти к открытию; присоединить к имеющемуся знанию новое и поставить иные проблемы для исследования. Такая проблемная ситуация в технологии мастерских называется **индуктором (индукцией)**.

Составляя индуктор, надо соотнести его с чувствами, мыслями, эмоциями, которые он может вызвать у участников.

Индуктор должен настраивать личность на саморазвитие. Если у педагога вообще нет потребности в развитии, то одного индуктора недостаточно, нужна серия мотивационных приемов мастерских по формированию данной потребности. Существуют и другие, не менее значимые потребности: быть личностью, потребность в самоутверждении, общении, самовыражении, эмоциональном насыщении, свободе, эмоциональном контакте и др. Мастер в процессе мастер-класса должен стремиться реализовать все эти потребности, но приоритет отдаётся развитию потребности саморазвития.

Если подобного интереса нет, Мастеру необходимо направить действия на создание мотива, на обозначение цели и на то, чтобы участники сами открыли, что эта цель для них достижима. Осознание возможности решения проблемы – необходимое средство для стимулирования интереса.

Самоконструкция – это индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта.

Социоконструкция. Важнейший элемент технологии мастер-класса – групповая работа (малые группы могут определяться Мастером, образовываться стихийно, по инициативе участников). Мастер может корректировать состав групп, регулируя равновесие методического мастерства и психологических качеств участников (экстра- и интравертность, тип мышления, эмоциональность, лидерство и др.). Мастер разбивает задание на ряд задач. Группам предстоит придумать способ их решения. Причём участники свободны в выборе метода, темпа работы, пути поиска. Каждому предоставлена независимость в выборе пути поиска решения, дано право на ошибку и на внесение корректив. Построение, создание результата группой и есть социоконструкция.

Социализация. Всякая деятельность в группе представляет сопоставление, сверку, оценку, коррекцию окружающими его индивидуальными качествами, иными словами, социальную пробу, социализацию.

Когда группа выступает с отчётом о выполнении задачи, важно, чтобы в отчёте были задействованы все. Это позволяет использовать уникальные способности всех участников мастер-класса, даёт им возможность самореализоваться, что позволяет учесть и включить в работу различные способы познания каждого педагога.

Афиширование – представление результатов деятельности участников мастер-класса и Мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений и др.) и ознакомление с ними.

Разрыв. Ближе всего отражают смысл этого понятия слова «озарение», «инсайт», «понимание». Понимание различное: себя, других, приема, метода, технологии. Разрыв – это внутреннее осознание участником мастер-класса неполноты или несоответствия старого знания новому, внутренний эмоциональный конфликт, подвигающий к углублению в проблему, к поиску ответа, к сверке нового знания с информационным источником. Это то, что в других формах трансляции педагогического опыта преподносится учителю, а здесь он запрашивает сам, ищет самостоятельно, иногда с помощью Мастера, коллеги, участника мастер-класса. Такой же процесс можно наблюдать в лабораториях учёных, исследователей, когда длительный поиск приводит их не только к накоплению информации по изучаемому вопросу, но и к иному пониманию, а порой и к разрыву со старой теорией, старым обоснованием.

Рефлексия – последний и обязательный этап – отражение чувств, ощущений, возникших у участников в ходе мастер-класса. Это богатейший материал для рефлексии самого Мастера, для усовершенствования им конструкции мастер-класса, для дальнейшей работы.

1.5.3. Позиция Мастера

При подготовке и проведении мастер-класса важно не только придерживаться выше описанному алгоритму, но и правильно определить собственную позицию Мастера.

Позиция Мастера – это, прежде всего, позиция консультанта и советника, помогающего организовать учебную работу, осмыслить наличие продвижения в освоении способов деятельности.

Проводя мастер-класс, Мастер никогда не стремится просто передать знания. Он старается задействовать участников в процесс, сделать их активными, разбудить в них то, что скрыто даже для них самих, понять и устранить то, что ему мешает в саморазвитии. Все задания Мастера и его действия направлены на то, чтобы подключить воображение участников, создать такую атмосферу, чтобы они проявили себя как творцы. Это мягкое, демократичное, незаметное руководство деятельностью.

Мастер создаёт атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества в общении.

Мастер работает вместе со всеми, мастер равен участнику мастер-класса в поиске знаний и способов деятельности.

Мастер исключает официальное оценивание работы участников мастер-класса, но через социализацию, афиширование работ даёт возможность для самооценки педагога, его самокоррекции.

Во взаимоотношениях с коллегами Мастер должен применять определённый стиль, проявляя свои личностные качества: коммуникативность, общекультурное развитие, интеллигентность, взгляды, убеждения, мировоззрение, характер, волю, темперамент и др. Авторские технологии, представляемые в рамках мастер-класса, не обладают свойством фотографической воспроизводимости; однако каждая из них несёт идейный заряд, обладает множеством воспроизводимых деталей, приемов, элементов учительского мастерства. Эта лично-процессуальная, аффективная инфраструктура авторской технологии очень трудно фиксируется на бумаге, но она передаётся путём примера, подражания через:

- речь и голос (тон, сила, выразительность, дикция, интонация, техника речи);
- мимику, жест, управление эмоциями, чтение эмоционального состояния на лице;
- пантомимику (осанка, умение стоять, сидеть, наблюдать за поведением участников);
- умение сосредоточиться на предмете разговора, владение мнотехникой, аутогенной тренировкой, отсутствие скованности;
- искусство общения: психологическая избирательность, способность к педагогическому вниманию, эмпатия;
- педагогическую импровизацию: умение работать по плану «в голове», привлекать личный опыт, управлять незапланированными ситуациями;
- психологическую зоркость, умение вычислять «гениев» и поддерживать «отстающих»;
- коммуникативную культуру, умение вести диалог, дискуссию;
- чувство времени.

1.5.4. Критерии качества подготовки и проведения мастер-класса

Для определения эффективности подготовки и проведения мастер-класса мы предлагаем использовать следующие критерии.

Презентативность. Выраженность инновационной идеи, уровень ее представленности, культура презентации идеи, популярность идеи в педагогике, методике и практике образования.

Эксклюзивность. Ярко выраженная индивидуальность (масштаб и уровень реализации идей). Выбор, полнота и оригинальность решения инновационных идей.

Прогрессивность. Актуальность и научность содержания и приемов обучения, наличие новых идей, выходящих за рамки стандарта и соответствующих тенденциям современного образования и методике обучения предмета, способность не только к методическому, но и к научному обобщению опыта.

Мотивированность. Наличие приемов и условий мотивации, включения каждого в активную творческую деятельность по созданию нового продукта деятельности на занятии.

Оптимальность. Достаточность используемых средств на занятии, их сочетание, связь с целью и результатом (промежуточным и конечным).

Эффективность. Результативность, полученная для каждого участника мастер-класса. Каков эффект развития? Что это дает конкретно участникам? Умение адекватно проанализировать результаты своей деятельности.

Технологичность. Четкий алгоритм занятия (фазы, этапы, процедуры), наличие оригинальных приемов актуализации, проблематизации («разрыва»), приемов поиска и открытия, удивления, озарения, рефлексии (самоанализа, самокоррекции).

Артистичность. Возвышенный стиль, педагогическая харизма, способность к импровизации, степень воздействия на аудиторию, степень готовности к распространению и популяризации своего опыта

Общая культура. Эрудиция, нестандартность мышления, стиль общения, культура интерпретации своего опыта.

Использование данных методических рекомендаций позволит, на наш взгляд, обеспечить качественную подготовку и эффективное проведение мастер-классов в рамках распространения педагогического опыта работников областной образовательной системы.

Литература

1. Пахомова Е. М. Изучение и обобщение педагогического опыта. // Методист. – 2005. – № 2.
2. Пахомова Е. М., Дуганова Л.П. Учитель в профессиональном конкурсе : учебно-методическое пособие. – М. : АПКИППРО, 2006. – 168 с.
3. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
4. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

ГЛАВА II. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОПЕРАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

2.1. Интерактивные формы обучения, их характеристика. Использование интерактивных форм обучения в формировании оперативного мышления студентов

План

2.1.1. *Нестандартное задание, что это такое?*

2.1.2. *Понятие «интерактивная форма обучения» в современном вузе.*

2.1.3. *Использование интерактивных форм обучения в работе куратора студенческой группы.*

2.1.4. *Алгоритм проведения интерактивного занятия.*

2.1.5. *Различные интерактивные формы обучения и их характеристика.*

2.1.1. Нестандартное задание, что это такое?

Нестандартное задание – понятие очень широкое. Оно включает целый ряд признаков, позволяющих отграничить задания этого типа от традиционных (стандартных). Главный отличительный признак нестандартных заданий – их связь «с деятельностью, которую в психологии называют продуктивной», *творческой*.

Уже давно ученые пытались разгадать загадку творчества. Первыми объектами изучения были люди науки и искусства. Анализировались их дневники, письма, высказывания. Большинство авторов великих изобретений выделяли две стадии творческого процесса:

- 1) длительные размышления над изучаемыми фактами и явлениями;
- 2) короткое озарение и интуитивно принятые решения.

Изобретатель Томас Эдисон так определил процесс творчества: «...это 99 % пота и 1 % вдохновения».

Во второй половине XX века исследования понятия творчества стали расширяться. Стали экспериментально изучаться процессы творчества детей, подростков, взрослых людей. Были выявлены психологические составляющие творческой деятельности:

- гибкость ума;
- систематичность и последовательность мышления;
- диалектичность;
- готовность к риску и ответственности за принятое решение.

Гибкость ума включает способность к выделению существенных признаков из множества случайных и способность быстро перестраиваться с одной идеи на другую. Люди с гибким умом обычно предлагают сразу много вариантов решений, комбинируя и варьируя отдельные элементы проблемной ситуации.

Систематичность и последовательность позволяют людям управлять процессом творчества. Без них гибкость может превратиться в «скачку идей», когда решение до конца не продумывается. Благодаря систематичности все идеи сводятся в определенную систему и последовательно анализируются. Очень часто при таком анализе, на первый взгляд абсурдная, идея преобразовывается и открывает путь к решению проблемы.

Зачастую открытие рождалось при соединении, казалось бы, несоединимого (например, беспроводная передача речи на расстояние; запись и сохранение звука и др.). Эту способность называли диалектичностью мышления. Диалектически мыслящий человек может четко сформулировать противоречие и найти способ его разрешения. Творчески мыслящий человек также нуждается в способности рисковать и не бояться ответственности за свое решение. Это происходит потому, что старые и привычные способы мышления, деятельности более понятны большинству людей, а новые нестандартные решения «по инерции» с трудом и не сразу принимаются.

Есть и другие признаки нестандартной задачи:

- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- необычные условия работы;
- активное воспроизведение ранее полученных знаний в незнакомых условиях.

Нестандартные задания могут быть представлены в виде проблемных ситуаций (затруднительных положений, из которых надо найти выход, используя полученные знания), ролевых и деловых игр, конкурсов и соревнований (по принципу «кто быстрее? больше? лучше?») и других заданий с элементами занимательности (жизненные и фантастические ситуации, инсценировки, лингвистические сказки, загадки, «расследования»).

Нестандартная задача (задание) – это учебная задача, содержание которой не укладывается в общепринятые типы и варианты расчётных и экспериментальных задач, имеющая необычную формулировку, с зашифрованным в тексте вопросом, и обеспечивающая адаптацию учащихся в окружающем мире.

Анализ литературы позволил выделить следующие критерии принадлежности задач к группе нестандартных:

- 1) неуточненная формулировка условия задачи, при решении которой учащимся необходимо увидеть главное, что невозможно без творческого подхода;
- 2) кажущаяся противоречивость условия, связанная с поверхностным восприятием и существующими у учащихся стереотипами, преодоление которых развивает логическое мышление и придаёт решению нестандартный характер;
- 3) многоплановость условия, допускающая присутствие в задаче сложных взаимосвязей между отдельными компонентами, глубина понимания сущности которых, во многом определяет уровень предположений учащихся;
- 4) многовариантность решения;
- 5) многоуровневость решения, выдаваемая различным уровнем сложности: первый уровень решения исключает глубокое осмысление условия; следующие уровни требуют от учащегося большего интеллектуального потенциала и предполагают решение, основанное на подробном теоретическом обосновании;
- 6) интегрированность содержания, когда обсуждаемая в задачах тематика относится к области литературы, искусства, техники, экологии, быта и других разделов материальной культуры и требует для решения теоретических знаний ряда смежных дисциплин;
- 7) познавательность, текст задачи содержит интересную информацию;
- 8) отсутствие алгоритма решения.

Нестандартные задачи – важная составляющая задачного подхода. Используемые в обучении школьников нестандартные задачи классифицируются для каждого предмета естественнонаучного цикла. Например, в химии выделяют:

- экспериментальные задачи;
- экспериментальные творческие задачи;
- задачи, излагающие изобретения химиков;
- занимательные задания, представляющие собой миниатюрные рассказы, кроссворды и головоломки;
- рассказы-задачи;
- задачи с гуманитарным содержанием.

2.1.2. Понятие «интерактивная форма обучения» в современном вузе

Итак, в педагогике различают несколько моделей обучения:

1) пассивная – обучаемый выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит);
2) активная – обучаемый выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);

3) интерактивная – взаимодействие. Использование интерактивной модели обучения предусматривают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Из объекта воздействия студент становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом

Внедрение *интерактивных форм обучения* – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Основные методические инновации связаны сегодня с применением именно *интерактивных методов обучения*. При этом термин «интерактивное обучение» поднимается по-разному. Поскольку сама идея подобного обучения возникла в середине 1990-х годов с появлением первого веб-браузера и началом развития сети Интернет, ряд специалистов трактует это понятие как обучение с использованием компьютерных сетей и ресурсов Интернета. Вполне допустимо и более широкое толкование, как способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком).

Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» (« i nter» – «взаимный», «act» – «действовать»). Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации.

Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Ведущий (преподаватель, тренер) вместе с новыми знаниями ведет участников обучения к самостоятельному поиску. Активность преподавателя уступает место активности студентов, его задачей становится создание условий для их инициативы. Преподаватель отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Поэтому интерактивное обучение призвано изначально использоваться в интенсивном обучении достаточно взрослых обучающихся.

2.1.3. Использование интерактивных форм обучения в работе куратора студенческой группы

Интерактивные методы могут применяться при организации куратором следующей работы со студентами:

- организация тематических занятий;
- организация временных творческих коллективов при работе над учебным проектом;
- формирование портфолио студента;

- организация дискуссий и обсуждений спорных вопросов, возникших в коллективе;
- создание образовательных ресурсов: кафедральных образовательных архивов (курсов лекций, тренинговых материалов, дипломных работ, творческих работ, аудио и видеоматериалов и др.); тематических библиографий.

Для решения воспитательных и учебных задач куратором могут быть использованы следующие интерактивные формы:

- проведение интерактивных экскурсий;
- использование кейс-технологий;
- проведение видеоконференций;
- работа круглого стола;
- использование мозгового штурма;
- организация дебатов;
- включение в деловые и ролевые игры;
- участие в case-study (анализ конкретных, практических ситуаций);
- проведение учебных групповых дискуссий;
- проживание тренингов.

Предполагаемые результаты использования интерактивных занятий в работе куратора со студенческой группой:

- повышается эффективность занятий, интерес студентов к деятельности куратора;
- формируются и развиваются у студентов коммуникативные навыки и умения, эмоциональные контакты между студентами (умение жить в диалоговой среде; понимание, что такое диалог и зачем он нужен);
- формируются и развиваются аналитические способности, ответственное отношение к собственным поступкам (способность критически мыслить; умение делать обоснованные выводы; умение решить проблемы и разрешить конфликты; умение принимать решение и нести ответственность за них);
- формируются и развиваются навыки планирования (способность прогнозировать и проектировать свое будущее).

Принципы работы на интерактивном занятии:

- «Занятие – не лекция, а общая работа»;
- «Суммарный опыт группы больше опыта тренера»;
- «Все участники равны независимо от возраста, социального статуса, опыта, места работы»;
- «Каждый участник имеет право на собственное мнение по любому вопросу;
- Нет места прямой критике личности (подвергнуться критике может только идея»);
- «Все сказанное на занятии – не руководство к действию, а информация к размышлению».

2.1.4. Алгоритм проведения интерактивного занятия

1. Подготовка занятия.
2. Вступление:
 - 2.1) сообщение темы и цели занятия.
3. Основная часть:
 - 3.1) пассивное позиционирование (выяснение позиций участников) с фиксациями (здесь есть одна сторона представления – только позиция аудитории);

3.2) сегментация аудитории и организация коммуникации между сегментами (Это означает – формирование целевых групп по общности позиций каждой из групп. Мы производим объединение сходных мнений разных участников вокруг некоторой позиции и создаем из аудитории набор групп с разными позициями. Затем – организация коммуникации между сегментами. Этот шаг является особенно эффективным, если мы имеем дело с огромной аудиторией: в этом случае сегментирование представляет собой инструмент повышения интенсивности и эффективности коммуникации);

3.3) интерактивное позиционирование (здесь есть три стороны – набор позиций аудитории, смыслообразование и создание нового набора позиций. Четыре этапа интерактивного позиционирования: а) выяснение набора позиций аудитории; б) осмысление общего для этих позиций содержания; в) переосмысление этого содержания и наполнение его новым смыслом; г) формирование нового набора позиций на основании нового смысла).

4. Выводы (рефлексия).

Подробнее остановимся на каждом из этапов интерактивного занятия.

• Ведущий (куратор, педагог) производит подбор конкретной формы интерактивного занятия, который может быть эффективным для работы с данной темой в данной группе.

• Вступление. «Скажи то, что ты собираешься сделать».

– Участники знакомятся с предлагаемой ситуацией, с проблемой, над решением которой им предстоит работать, а также с целью, которую им нужно достичь.

– Педагог информирует участников о рамочных условиях, правилах работы в группе, дает четкие инструкции о том, в каких пределах участники могут действовать на занятии.

Примерные правила работы в группе:

- Быть активным.
- Уважать мнение участников.
- Быть доброжелательным.
- Быть пунктуальным, ответственным.
- Не перебивать.
- Быть открытым для взаимодействия.
- Быть заинтересованным.
- Стремится найти истину.
- Придерживаться регламента.
- Креативность.
- Уважать правила работы в группе.
- Основная часть. «Скажи то, что хотел сделать».

– Процесс игры (участники взаимодействуют активно, пытаясь достичь поставленной цели).

В структуру интерактивного занятия, в основную часть рекомендуется включать игры на снятие эмоциональных зажимов.

Золотое правило игры:

Игра требует времени, подготовки, пространства, определенного количества участников, готовности группы, мастерства ведущего.

Существует 2 вида игр на снятие эмоциональных зажимов:

• «Игры-ледоколы» (ice-breaker) – короткие игры, которые используются для создания атмосферы доверия в группе;

• «игра-разминка» – используется для снятия напряжения, усталости, переключения внимания (во время перехода от одной части занятия к другой), при появлениях признаков усталости группы.

Примеры «игр-ледоколов»:

- «Две правды, одна ложь»;
- «Снежный ком»;
- «Мой новый знакомый человек особенный, потому что...».

Примеры «игр-разминок»:

«Космическая скорость»

Ход игры: Ведущий предлагает группе придумать и продемонстрировать самый быстрый способ передачи маленького мяча (любой другой предмет) по очереди от первого до последнего участника группы (время не должно превышать 5 сек.). При этом должны быть названы имена каждого из участников группы.

«Сказка»

Ход игры: Ведущий рассказывает группе начало сказки, знакомит с ее героями. А затем предлагает группе придумать кульминацию и развязку сказки. Каждый участник группы пишет предложение на листке бумаги, заворачивает часть листка с предложением, чтобы его нельзя было прочитать следующему участнику, который в свою очередь пишет свое предложение. Все участники пишут по фразе, затем ведущий представляет группе получившуюся сказку.

Выводы (рефлексия): «Скажите о том, что сделано».

Рефлексия начинается с концентрации участников на эмоциональном аспекте, чувствах, которые испытывали участники в процессе занятия. Второй этап рефлексивного анализа занятия – оценочный (отношение участников к содержательному аспекту использованных методик, актуальности выбранной темы и др.). Рефлексия заканчивается общими выводами, которые делает педагог.

Примерный перечень вопросов для проведения рефлексии:

- Что вы чувствовали и почему?
- Что произвело на вас наибольшее впечатление?
- Что вам помогало в процессе занятия для выполнения задания, а что мешало?
- Есть ли что-либо, что удивило вас в процессе занятия?
- Чем вы руководствовались в процессе принятия решения?
- Учитывалось ли при совершении собственных действий мнение участников группы.
- Как вы оцениваете свои действия и действия группы?
- Если бы вы играли в эту игру еще раз, чтобы вы изменили в модели своего поведения?

При разработке интерактивного занятия рекомендуем обратить особое внимание на следующие моменты:

- Участники занятия, выбор темы:
- Возраст участников, их интересы, будущая специальность.
- Временные рамки проведения занятия.
- Проводились ли занятия по этой теме в данной студенческой группе ранее.
- Заинтересованность группы в данном занятии.
- Перечень необходимых условий:
- Цель занятия.
- Раздаточные материалы.

- Техническое оборудование.
- Участники.
- Основные вопросы, их последовательность.
- Практические примеры из жизни.
- Что должно быть в каждом занятии:
- Уточнение проблем. Которые предстоит решить.
- Представление участников (упражнения на знакомство, снятие эмоциональных зажимов).
- Перспектива реализации полученных знаний.
- Практический блок.
- Раздаточные материалы:
- Программа занятия.
- Раздаточные материалы должны быть адаптированы к студенческой аудитории («Пишите для аудитории!»).
- Структурируйте материал.
- Используйте графики, иллюстрации, схемы, символы.
- Используйте простые слова, простые предложения.

Дописать особые трудности, на которые необходимо обратить внимание куратору при организации интерактивного занятия!!!

Трудности при данной форме подачи материала носят психологический характер и требуют определенной подготовки самого преподавателя.

- Насколько группа готова включаться в игру?
- Какова мотивация каждого члена группы, каким образом быстро сделать ее замеры?
- Помогает или мешает прошлый опыт подобного обучения?

В использовании интерактивных методов обучения в рамках учебной программы существует сложность предоставления обратной связи и получения ее. Обучение не может быть эффективным, когда что-то просто выполняется. Необходимо обдумать, что сделано, подвести итоги, понять, что можно взять в арсенал профессионализма. Отправным моментом в этом обдумывании является конкретный опыт, он образует почву для наблюдения и размышления, для использования его в определенных ситуациях и составления плана действий.

2.1.5. Различные интерактивные формы обучения, их характеристика

Тренинги

Под тренингами понимают такое обучение, в котором основное внимание уделяется практической отработке изучаемого материала, когда в процессе моделирования специально заданных ситуаций обучающиеся имеют возможность развить и закрепить необходимые знания и навыки, изменить свое отношение к собственному опыту и применяемым в работе подходам.

Понятие тренинг имеет общее собирательное значение. В тренингах обычно широко используются различные методы и техники активного обучения: деловые, ролевые и имитационные игры, разбор конкретных ситуаций (Fallstudie) и групповые дискуссии.

Тренинг делового общения направлен на развитие у обучающихся не только эффективных навыков межличностного взаимодействия, но и на повышение общего уровня их компетентности в этой области. В результате такого тренингового обучения руководители не только анализируют сам процесс управленческой деятельности (планирование, принятие решений, оценка, контроль и др.), но и усваивают знания и алгоритмы решения управленческих задач и работают над развитием своего лидерского потенциала.

Учебная дискуссия

Этот метод обучения заключается в проведении учебных групповых дискуссий по конкретной проблеме в относительно небольших группах обучающихся (от 6 до 15 человек).

Традиционно под понятием «дискуссия» понимается обмен мнениями во всех его формах. Опыт истории показывает, что без обмена мнениями и сопутствующих ему прений и споров никакое развитие общества невозможно. Особенно это касается развития в сфере духовной жизни и профессионального развития человека. Дискуссия как коллективное обсуждение может носить различный характер в зависимости от изучаемого процесса, уровня его проблемности и, как следствие этого, высказанных суждений.

Учебная дискуссия отличается от других видов дискуссий тем, что новизна ее проблематики относится лишь к группе лиц, участвующих в дискуссии, т. е. то решение проблемы, которое уже найдено в науке, предстоит найти в учебном процессе в данной аудитории.

Для преподавателя, организующего учебную дискуссию, результат, как правило, уже заранее известен. Целью здесь является процесс поиска, который должен привести к объективно известному, но субъективно, с точки зрения обучающихся, новому знанию. Причем этот поиск должен закономерно вести к запланированному педагогом заданию. Это может быть, на наш взгляд, только в том случае, если поиск решения проблемы (групповая дискуссия) полностью управляем со стороны педагога.

Управление здесь носит двоякий характер. Во-первых, для проведения дискуссии педагог создает и поддерживает определенный уровень взаимоотношений обучающихся – отношения доброжелательности и откровенности, т. е. управление дискуссией со стороны педагога носит коммуникативный характер. Во-вторых, педагог управляет процессом поиска истины. Общепринято, что учебная дискуссия допустима «при условии, если преподаватель сумеет обеспечить правильность выводов».

Обобщая сказанное выше, можно выделить следующие специфические черты оптимально организованной и проведенной учебной дискуссии:

1) высокая степень компетентности в рассматриваемой проблеме педагога-организатора и, как правило, имеющийся достаточный практический опыт решения подобных проблем у слушателей;

2) высокий уровень прогнозирования решения типичных проблемных ситуаций благодаря серьезной методической подготовке педагога-организатора, т. е. относительно низкий уровень импровизации со стороны педагога. Одновременно достаточно высокий уровень импровизации со стороны обучающихся. Отсюда необходимость управляемости педагогом процессом проведения дискуссии;

3) целью и результатом учебной дискуссии являются высокий уровень усвоения обучающимися истинного знания, преодоление заблуждений, развитие у них диалектического мышления;

4) источник истинного знания вариативен. В зависимости от конкретной проблемной ситуации это либо педагог-организатор, либо обучающиеся, либо последние выводят истинное знание при помощи педагога.

В заключение следует отметить, что этот метод позволяет максимально полно использовать опыт слушателей, способствуя лучшему усвоению изучаемого ими материала. Это обусловлено тем, что в групповой дискуссии не преподаватель говорит слушателям о том, что является правильным, а сами обучающиеся вырабатывают доказательства, обоснования принципов и подходов, предложенных преподавателем, максимально используя свой личный опыт.

Учебные групповые дискуссии дают наибольший эффект при изучении и проработке сложного материала и формировании нужных установок. Этот активный метод обучения обеспечивает хорошие возможности для обратной связи, подкрепления, практики, мотивации и переноса знаний и навыков из одной области в другую.

Case-study

Метод кейсов представляет собой анализ конкретных практических ситуаций (case-study – англ. яз., Fallstudie – нем. яз.). Этот метод предполагает переход от метода накопления знаний к деятельностному, практико-ориентированному относительно реальной деятельности управленца подходу. Это один из самых испытанных в немецкой практике повышения квалификации руководящих кадров метод обучения навыкам принятия решений и решения проблем.

Цель этого метода – научить слушателей анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и формулировать программы действий.

При анализе конкретных ситуаций особенно важно то, что здесь сочетается индивидуальная работа обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Это позволяет обучающимся развивать навыки групповой, командной работы (Teamarbeit), что расширяет возможности для решения типичных проблем в рамках изучаемой учебной тематики. В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, нахождения альтернатив, выбора действий и плана их выполнения обучающиеся получают возможность развивать навыки анализа и планирования.

Разработка практических ситуаций может происходить двумя путями: на основе описания реальных событий и действий или на базе искусственно сконструированных ситуаций.

Деловые и ролевые игры

Ряд активных методов обучения получил общее название «деловые игры». Этот метод представляет собой в комплексе ролевую игру с различными, зачастую противоположными интересами ее участников и необходимостью принятия какого-либо решения по окончании или в ходе игры. Ролевые игры помогают формировать такие важные ключевые квалификации руководителей, как коммуникативные способности, толерантность, умение работать в малых группах, самостоятельность мышления и т. д. От преподавателя требуется большая предварительная методическая подготовка при проведении ролевых игр, умение прогнозировать результаты и делать соответствующие выводы.

Деловые игры характеризуются направленностью на снятие определенных практических проблем, приобретение навыков выполнения конкретных приемов деятельности. Необходимость в играх такого типа возникает тогда, когда имеющихся способностей участников управленческой деятельности недостаточно для реализации готовых деятельностных норм, либо происходит рассогласование в деятельности в результате изменения внешних условий. Поэтому возникает потребность в развитии недостающих способностей в процессе деловой игры на особой модельной площадке.

Деловые игры проходят, как правило, в форме согласованного группового мыслительного поиска, что требует вовлечения в коммуникацию всех участников игры. По своей сути этот метод обучения является особой формой коммуникации.

В любом типе коммуникации один из участников является автором, который выражает свою точку зрения. Второй участник является реципиентом, который, воспринимая авторский текст, строит образ того, что понял, чтобы реконструировать авторскую точку зрения. Третий участник коммуникации в рамках деловой игры может быть критиком, который, опираясь на результаты принятого решения, вырабатывает свою собственную точку зрения, более оформленную и совершенную. Четвертый участник – организатор коммуникации – согласует все виды работ и превращает разрозненные усилия в целенаправленное движение по совершенствованию авторской точки зрения.

Завершается деловая игра подведением итогов, где основное внимание направлено на анализ ее результатов, наиболее значимых для практики. Однако завершающая фаза может быть расширена до рефлексии всего хода игры. Объектами такой рефлексии могут стать: ди-

динамика индивидуальных, групповых, межгрупповых траекторий движения мыслительных процессов; динамика образования коллективного мнения на основе изменений в межличностных отношениях; позиционность игроков и межпозиционные отношения и т. д.

Если цель повышения квалификации руководителей высшей школы состоит в том, чтобы освоить действенные модели управления, апробировать новые проекты деятельности организации, то наиболее эффективным методом обучения является игровой. Именно деловая игра обладает возможностью воспроизведения, проектирования и моделирования деятельностно-ориентированных отношений, кооперативных коммуникативных связей с вовлечением представителей различных подсистем организации. Следовательно, у руководителей в процессе обучения развиваются не только организационные, но и методологические, игротехнические способности.

Главной отличительной чертой интерактивных методов обучения является инициативность учащихся в учебном процессе, которую стимулирует педагог из позиции партнера-помощника. Ход и результат обучения приобретает личную значимость для всех участников процесса и позволяет развить у учащихся способность самостоятельного решения проблемы.

Литература

1. Антонии, М. А. Интерактивные методы обучения как потенциал личностного развития студентов / М. А. Антонии // Психология обучения. – 2010. – № 12. – С. 3–63.
2. Герасимова, Н. И. Деловая игра как интерактивный метод обучения речевой деятельности / Н. И. Герасимова // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 1. – С. 24–25.
3. Запорожец, Е. А. Интерактивные методы профессиональной подготовки студентов – будущих государственных служащих / Е. А. Запорожец // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 4. – С. 76–79.

2.2. Организационно-деятельностная игра как условие формирования практического творческого мышления педагогов

План

- 2.2.1. *Организационно-деятельностная игра, её особенность.*
- 2.2.2. *Этапы организационно-деятельностной игры.*
- 2.2.3. *Педагогический совет в форме деловой игры.*
- 2.2.4. *Положение о педагогическом совете образовательного учреждения.*
- 2.2.5 *Организационно-деятельностная игра, её особенность.*

2.2.1. Организационно-деятельностная игра, её особенность

Организационно-деятельностная игра (ОДИ) создана **Георгием Петровичем Щедровицким** (1929-1994) и предназначена для «...интенсивной формы решения междисциплинарных комплексных проблем, не имеющей аналогов в мире. Интрига ОДИ заключается в поиске способа взаимодействия специалистов разных профилей для решения поставленной задачи. Показательно, что проведя первую игру и затем, занимаясь проведением следующих циклов игр, Г. П. Щедровицкий перестал писать научные работы. Дело в том, что суть ОДИ не передается через текст и даже через видеозапись. Участник ОДИ сам создает для себя необходимые знания в процессе игры и переживает собственные мучительные поиски, напряжение, открытия. В процессе ОДИ участник попадает в кризисы и выкарабкивается из них, натывается на непонимание и невозможность донести свою мысль, и вынужден найти, открыть для себя новые выразительные средства и новые для себя способы общения. По окончании игры участник уносит с собой новые открытия и новые возможности. Как известно, можно забыть то, что ты услышал от других, но почти невозможно забыть то, что ты в муках создал сам. ОДИ предполагает обязательное использование эффективных методов мышления. Разумеется, участники постоянно пытаются решить поставленные перед ними задачи

привычным для них способом, стихийно и беспорядочно бросаясь на проблему. Но сами правила заставляют систематизировать свое мышление, замечать свои ошибки и искать нестандартные ходы в процессе решения. Объектом ОДИ может быть любая проблемная ситуация. Проводились игры с научно-исследовательскими и проектными институтами, учебными заведениями, городскими органами управления, промышленными предприятиями, которые приводили в ряде случаев к весьма любопытным результатам» [1].

2.2.2. Этапы развертывания ОДИ

Подобно всем видам мыследеятельности ОДИ в своем развертывании проходят три этапа.

1. *Этап подготовки*, на котором разрабатываются основной замысел и концепция игры, формулируются основные рабочие цели, которые должны быть достигнуты с помощью игры (здесь игра выступает как средство достижения этих целей и именно в этой своей функции рассматривается и проектируется), разрабатываются оргпроекты, программы и планы игры, возможно также сценарии самых существенных ее моментов и другие оргдокументы; по времени этот этап может занимать от нескольких дней до нескольких месяцев или даже лет (см. таблицу проведенных ОДИ). На этом же этапе в ходе обсуждений различных аспектов игры формируются команды организаторов, методологов и исследователей игры; число этих команд меняется в зависимости от тематического и мыследеятельностного содержания игры, а также от различных обстоятельств и условий ее проведения.

2. *Основной этап*, на котором в игровой форме (заданной оргпроектом и программой игры) осуществляются предварительно спроектированные и спрограммированные рабочие процессы, производящие и порождающие продукты и результаты, соответствующие целям различных участников игры – заказчиков, организаторов, методологов, исследователей и всех без исключения игроков (если они прикладывают усилия для их достижения). Этот этап, как правило, уже при проектной разработке делится на ряд фаз, каждая из которых имеет свое особое функциональное назначение.

На первой фазе в форме установочных докладов всем участникам игры излагаются замысел, основная концепция и важнейшие рабочие цели проводимой игры, а затем – ее оргпроект, программа и регламент. Во многих случаях, особенно при проведении массовых ОДИ с людьми, не прошедшими предварительный отбор, в установочных докладах обсуждаются понятие ОДИ и различные психологические трудности, возникающие у людей, впервые принимающих участие в игре.

На второй фазе начинается практическое вхождение участников в игру, проработка и освоение рабочих и игровых целей, организация, соорганизация и самоорганизация игровых групп. Основным процессом здесь является самоопределение участников, и от того, насколько эффективно оно проходит, зависят дальнейшие успехи каждого игрока и всей игры в целом. На процесс самоопределения отводится от одного до трех дней, но в принципе он постоянно осуществляется в течение всей игры (и если основной функцией ОДИ становится развитие участников, то сама она проектируется и организуется так, чтобы процесс самоопределения продолжался до конца игры). Поскольку процессы вхождения в игру и самоопределения в ней не могут происходить вне основных рабочих процессов, фазы вхождения и рабочие фазы игры практически перекрывают друг друга. Во многих случаях третья фаза игры, открывающая ряд рабочих фаз, начиналась уже с вечера первого дня игры, иногда – с утра второго дня, хотя в некоторых из названных в перечне ОДИ мы вынуждены были начинать реальные рабочие процессы лишь с третьего и даже четвертого дня игры, а первые дни после установочного доклада заполнять специально спланированными имитациями рабочих процессов, используемыми лишь в качестве фона для самоорганизации групп и самоопределения участников. Число рабочих фаз и их характер меняются от игры к игре в зависимости от сложности тематизмов игры, артикулированности целей и представлений о промежуточных продуктах и результатах рабочих процессов, а также в зависимости от общей длительности самой игры.

В особенно длительных играх мы специально вводили «буферные» и резервные фазы, например, в виде дня свободных дискуссий, дня консультаций или даже так называемого дня отдыха (который всегда заполнялся достаточно напряженной работой). В оргпроектах всех ОДИ обязательно предусматривалось время для активной разрядки и активного отдыха.

3. *Этап выхода* из игры и обобщения опыта имеет, как видно из названия, двойное назначение и соответственно этому разветвляется как бы по двум параллельным каналам. Это – очень важная и принципиальная часть всей ОДИ, которая обязательно должна проектироваться и прогнозироваться организаторами. Практически этот этап не имеет конечной границы и у разных участников завершается в разное время и по-разному, в зависимости от обстоятельств их жизни и работы; тот или иной результат игры обязательно входит во всю последующую жизнь и работу участников.

Для методологов и организаторов игры третий этап – это всегда этап целенаправленного и сознательного рефлексивного и мыслительного анализа опыта проведения игры и фиксация этого опыта в тех или иных культурно значимых формах – нормативных проектных, методологических, научно-исследовательских и т.п.; вид и тип избираемых форм фиксации опыта определяется либо принадлежностью аналитиков к той или иной сфере мыследеятельности (Программно-целевой..., 1982) либо же их перспективными установками на выполнение той или иной рабочей функции в последующих ОДИ.

Во всех случаях, выход из игры как для методологов и организаторов, так и для любых других участников является крайне трудным в человеческом отношении и поэтому должен тщательно исследоваться.

2.2.3. Педагогический совет в форме деловой игры

Автор-разработчик М. П. Нечаев, канд. пед. наук, доц. кафедры управления развитием образовательных систем МИОО, член-корреспондент МАНПО (Журнал «Справочник заместителя директора школы» № 10, 2009 год).

Каждый руководитель ОУ заинтересован в том, чтобы сделать педагогический совет проблемным, познавательным, насыщенным. Автор статьи предлагает технологию проведения педсовета «Ресурсы развития учебного занятия» в нетрадиционной форме.

Педагогический совет – одна из наиболее важных и демократических форм работы педагогического коллектива, направленная на решение основных вопросов развития школы, совершенствование образовательного процесса и повышение профессионального мастерства. Служит для систематического совместного обсуждения текущего положения дел, обмена мнениями по дискуссионным вопросам и проблемам и выработки путей их совместного решения.

Педсовет как высший орган управления образовательным процессом решает конкретные задачи школы. Его деятельность определяется Положением о педагогическом совете ОУ (приложение). Каждый руководитель ОУ стремится сделать педагогический совет проблемным, познавательным, насыщенным, чтобы учительский коллектив мог продуктивно и творчески общаться в его процессе. Можно использовать в качестве формы проведения педсовета организационно-деятельностную (деловую) игру, которая позволит решить практически любую педагогическую проблему ОУ.

План проведения ОДИ

1. Алгоритм подготовки и проведения педсовета.
2. Содержание и технология проведения педсовета.
3. Вопросы для обсуждения и варианты ответов.
4. Решения педагогического совета.
5. Положение о педагогическом совете ОУ.

1. Алгоритм подготовки и проведения педсовета

Алгоритм подготовки и проведения педсовета в форме организационно-деятельностной игры включает в себя выполнение следующих технологических этапов:

1) конструирование педагогического совета:

- диагностика состояния учебно-воспитательного процесса в ОУ;
- формулирование педагогической проблемы на диагностической основе, определение названия игры (темы педагогического совета);
- составление плана и сценария организационно-деятельностной игры;
- определение правил (условий) игры;

2) вхождение в игру:

- разъяснение смысла игры, ее цели и задач;
- знакомство участников игры с ее правилами, условиями и регламентом;
- выдача задания, формирование рабочих групп, распределение ролей (групповых и личных);
- назначение экспертной группы;

3) работа в группах над заданиями игры:

- поиск информации;
- разыгрывание ситуаций;
- мозговой штурм в форме свободной дискуссии;
- принятие внутригруппового решения;
- подготовка спикера группы;

4) коллективная (межгрупповая) дискуссия:

- выступление спикеров групп;
- «свободный микрофон» (выступление тех участников игры, чье мнение отличается от мнения группы; предложение новых идей, возникших во время дискуссии);

5) анализ, систематизация и обобщение результатов продуктивной деятельности:

- коллективный анализ, оценка и обобщающие выводы экспертной группы;
- рефлексия (индивидуальная и коллективная);
- подготовка проекта решения педагогического совета;

б) последствие:

- принятие решений педагогического совета;
- организационно-исполнительская деятельность по реализации решений педагогического совета;
- реализация решений педагогического совета.

2. Содержание и технология проведения педсовета

Рассмотрим содержание и технологию проведения педагогического совета в форме деловой игры по теме «Ресурсы развития учебного занятия».

Цель педсовета: определить основные инновационные ресурсы современного учебного занятия; выработать единую программу повышения качества обучения.

Форма: организационно-деятельностная игра.

Метод: «мозговой штурм».

Ход педсовета. Коллектив ОБЪЕДИНЯЕТСЯ в 4 равные команды – социальные группы: «Администрация», «Учителя», «Родители» и «Учащиеся». Они располагаются за столами с соответствующими табличками. Каждой группе педагогов выдается задание на заранее заготовленных карточках, где указываются вопросы для обсуждения с позиции социальной группы. Подбор и характер вопросов зависят от целей игры, от уровня профессиональной компетентности игроков и от того, на каком уровне в данный момент предлагается решить ту или иную проблему.

На выполнение заданий игрокам отводится 15 мин. После этого команды меняются местами и отвечают на вопросы следующей социальной группы. В итоге каждая команда должна выполнить все четыре задания (таблица 3).

Таблица 3

Вопросы для обсуждения и варианты ответов

Вопросы	Варианты ответов
<i>Социальная группа «Администрация»</i>	
Каковы ваши представления о системе обучения в современной школе?	Системность; непрерывность; целесообразность; использование учителями современных технологий; строгое соблюдение техники безопасности, пожарной безопасности; применение здоровьесберегающих технологий; введение бдневной рабочей недели; улучшение материальной базы; реализация компетентного подхода в системе обучения; соблюдение преемственности между начальной и средней школой
Возможные формы взаимодействия с учителями и помощь в инновационном развитии современного урока.	Создание условий для диссеминации опыта учителей; создание методического кабинета школы; совершенствование материально-технической базы; методический контроль; организация обучающих курсов на базе школы; материальное и моральное стимулирование педагогов
<i>Социальная группа «Педагоги»</i>	
Каковы, на ваш взгляд, типичные недостатки традиционного обучения?	Отсутствие профильного обучения; невнимание к индивидуальным возможностям ученика; авторитарность учителя; отсутствие самостоятельности учащегося в выборе деятельности на уроке; низкая мотивация; проблема разноуровневого обучения
Ваши предложения по преодолению недостатков традиционного обучения: конкретные технологии, формы и методы обучения.	Меньшая наполняемость классов; системность индивидуальных заданий; внедрение современных информационно-коммуникативных технологий; создание разноуровневых классов, профильных классов; проведение нетрадиционных уроков
<i>Социальная группа «Родители»</i>	
Каким вы видите современное образование ваших детей?	Школа полного дня; школа-полупансион; адаптация ребенка к взрослой жизни; разностороннее образование; возможность проявить личностные особенности; эмоционально-психологический комфорт в школе; оснащение кабинетов современными техническими средствами; бесплатное качественное питание; бесплатность, доступность и профильность образования
Какие требования вы предъявляете к современному учителю?	Учитель должен быть тактичен, образован, сдержан, внимателен, требователен (строг, но справедлив), способен на компромисс, компетентен
<i>Социальная группа «Учащиеся»</i>	
Какой должен быть, на ваш взгляд, современный урок?	Урок должен быть интересным, веселым, занимательным, насыщенным различными видами деятельности, компьютеризированным, демократичным, легким, без контрольных, домашних заданий и оценок
Какую роль вы отводите учителям, какую помощь ждете от них?	Организатор, друг, помощник, интересный, современный и эрудированный человек, принимающий ученика таким, какой он есть; учитель должен интересоваться проблемами ученика, поощрять и хвалить его, доходчиво и доступно излагать учебный материал; роль учителя на уроке должна быть направляющей, ведущей, но не главной

2.2.5. Консультация «Деловая игра как метод обучения»

Главная цель профессионального мастерства педагогов – приобретение теоретических знаний, практических умений, усвоение опыта творческой деятельности, овладение элементарными навыками профессии. К сожалению, молодые специалисты не всегда проявляют самостоятельность, порой боятся ответственности при принятии оперативных решений, не умеют находить деловой контакт с людьми. Страх, сомнение, неуверенность в себе тормозят рост педагогического мастерства. Опыт показывает, что успешное решение проблемы возможно лишь в условиях совместной работы всего педагогического коллектива с использованием наиболее эффективных средств обучения.

Деловая игра позволяет создавать типичные жизненные ситуации, в ходе которых будущему специалисту необходимо найти правильную линию поведения, оптимальное решение, соответствующее реальным обстоятельствам. Правильная организация деловой игры даст возможность решить основную проблему – укрепление взаимосвязи педагогической теории и практики.

Атмосфера деловой игры ставит педагогов перед необходимостью мобилизации всех знаний по определённому вопросу, опыта, воображения, творчества. Ценность деловых игр ещё и в том, что здесь не происходит механического усвоения программного материала. Использование деловой игры как метода обучения и воспитания позволяет вырабатывать умения мыслить системно, продуктивно, стремиться к поиску новых идей, к творчеству.

Ход деловой игры и коллективное обсуждение её результатов формируют практические навыки и умения в той или иной области, без наличия которых сформированный запас знаний во многом обеспечивается. В играх у педагогов появляется надежда на успех, уверенность в себе, умение искать наиболее продуктивные педагогические приёмы и методы обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Деловая игра включает в себя:

- постановку задачи или нескольких задач, которые определяются целью обучающего и воспитательного воздействия;
- выбор ведущего (рекомендуется предлагать более уверенному в себе педагогу);
- разработку и знакомство ведущего с целью игры, её содержанием;
- выбор и подготовку необходимого материала и оборудования;
- знакомство педагогов с целями и задачами игры в соответствии с их ролью;
- анализ игры.

Особенностью деловой игры и её завершающим концом является результат, который определяется задачами, игровыми действиями, методикой ведения и который предвидит педагог, используя то или иное содержание игры.

Деловые игры проходят в положительной эмоциональной обстановке, вызывают интерес, что очень важно для формирования положительных чувств и черт характера будущего специалиста в области дошкольного воспитания.

Литература

1. Сонин, В. А. Классики мировой психологии : биографический энциклопедический словарь / В. А. Сони́на, Л. М. Шлионский . – СПб. : Речь, 2001. – С. 264–265.
2. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра : сборник текстов / Г. П. Щедровицкий. – Том 9. Часть 2. – М. : Наследие ММК, 2005. – 320 с.
3. Щедровицкий, Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология : курс лекций. 3-е изд., испр. и доп. / Г. П. Щедровицкий. – М. : Изд-во Студии Артемия Лебедева. – 2014.

2. 3. Технология организации и проведения тренинга

План

2.3.1. Содержание понятия «тренинг».

2.3.2. Тренинг «Профилактика эмоционального выгорания педагогов»

2.3.3. Тренинг «Личностного роста педагога».

2.3.1. Содержание понятия «тренинг»

Под тренингами понимают такое обучение, в котором основное внимание уделяется практической отработке изучаемого материала, когда в процессе моделирования специально заданных ситуаций обучающиеся имеют возможность развить и закрепить необходимые знания и навыки, изменить свое отношение к собственному опыту и применяемым в работе подходам. Понятие тренинг имеет общее собирательное значение. В тренингах обычно широко используются различные методы и техники активного обучения: деловые, ролевые и имитационные игры, разбор конкретных ситуаций (Fallstudie) и групповые дискуссии. Тренинг делового общения направлен на развитие у обучающихся не только эффективных навыков межличностного взаимодействия, но и на повышение общего уровня их компетентности в этой области.

В результате такого тренингового обучения руководители не только анализируют сам процесс управленческой деятельности (планирование, принятие решений, оценка, контроль и др.), но и усваивают знания и алгоритмы решения управленческих задач и работают над развитием своего лидерского потенциала.

2.3.2. Тренинг «Профилактика эмоционального выгорания педагогов»

Автор: Павлова Лариса Вячеславовна, старший воспитатель МДОУ детский сад №5г. Валуйки Белгородская область, Россия.

Цель: профилактика психологического здоровья педагогов, ознакомление педагогов с приемами саморегуляции.

Задачи:

- познакомить игроков с понятием «эмоциональное выгорание», его характеристиками;
- определить своё отношение к профессии, вычленить проблемы, «перекосы» в распределении психической энергии;
- проанализировать проявление признаков выгорания, выделить источники неудовлетворённости профессиональной деятельностью
- предупредить появление признаков эмоционального выгорания педагогов.

Материалы и оборудование: интерактивная доска, бумага, ручки, листы с изображением лестницы, памятки, сборник мелодий для релаксации.

Ход занятия

1. Вступительное слово: «Проблема эмоционального выгорания педагогов»

Общеизвестно, что профессия педагога – одна из наиболее энергоёмких. Для ее реализации требуются огромные интеллектуальные, эмоциональные и психические затраты.

В последние годы проблема сохранения психического здоровья педагогов стала особенно актуальной. Современный мир диктует свои правила: выросли требования со стороны родителей к личности педагога, его роли в образовательном процессе. Преобразования в системе образования также поднимают планку: приветствуется творческий подход к работе, новаторство, проектная деятельность, педагогические технологии.

Увеличивается не только учебная нагрузка, вместе с ней растёт и нервно-психическое напряжение личности, переутомление. Различного рода перегрузки усугубляются многочисленными страхами: страх быть покинутым, не найти поддержки; страх оказаться непрофессионалом; страх перед контролем.

Такая ситуация достаточно быстро приводит к эмоциональному истощению педагогов, известному как «синдром эмоционального выгорания». «Эмоционально выгоревшие» педагоги отличаются повышенной тревожностью и агрессивностью, категоричностью и жесткой самоцензурой. Эти проявления значительно ограничивают творчество и свободу, профессиональный рост, стремление к самосовершенствованию. В результате личность педагога претерпевает ряд таких деформаций, как негибкость мышления, излишняя прямолинейность, поучающая манера говорить, чрезмерность пояснений, мыслительные стереотипы, авторитарность. Педагог становится своеобразной «ходячей энциклопедией»: он знает, что нужно, как нужно, когда, зачем и почему, и чем все это закончится. Но при этом он становится абсолютно закрытым и невосприимчивым к любым новшествам и переменам.

Эмоциональное выгорание – это своего рода выработанный личностью механизм психологической защиты в виде полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. Профессиональная деятельность педагогов изобилует факторами, провоцирующими эмоциональное выгорание: высокая эмоциональная загруженность, огромное число эмоциогенных факторов, ежедневная и ежечасная необходимость сопереживания, сочувствия, ответственность за жизнь и здоровье детей. К тому же педагогические коллективы, как правило, однополы, а это – дополнительный источник конфликтов. В результате педагог становится заложником ситуации эмоционального выгорания, пленником стереотипов эмоционального и профессионального поведения.

II. Практическая часть

Существует китайская поговорка:

«Расскажи мне – и я забуду

Покажи мне – и я запомню

Вовлеки меня – и я пойму и чему-то научусь»

Человек усваивает:

10 % того, что слышит;

50 % того, что видит;

70 % того, что сам переживает;

90 % того, что сам делает.

1. Упражнение «Поза Наполеона»

Участникам показывается три движения: руки скрещены на груди, руки вытянуты вперед с раскрытыми ладонями и руки сжаты в кулаки. По команде ведущего: «Раз, два, три!», каждый участник одновременно с другими должен показать одно из трех движений (какое понравится). Задача в том, чтобы вся группа или большинство участников показали одинаковое движение.

Комментарий ведущего

Это упражнение показывает, насколько вы готовы к работе. Если большинство показали ладони, значит, они готовы к работе и достаточно открыты. Кулаки показывают агрессивность, поза Наполеона – некоторую закрытость или нежелание работать.

2. Упражнение «Карусель общения»

Участники по кругу продолжают фразу, заданную ведущим.

«Я люблю...», «Меня радует...», «Мне грустно когда...», «Я сержусь, когда...», «Я горжусь собой, когда...».

3. Упражнение «Тест геометрических фигур»

Участникам предлагается выбрать одну из пяти геометрических фигур: квадрат, треугольник, круг, прямоугольник, зигзаг – и объединиться в группы в соответствии с выбранной фигурой.

Комментарий ведущего

ПРЯМОУГОЛЬНИК: изменчивость, непоследовательность, неопределенность, возбужденность. Любознательность, позитивная установка ко всему новому, смелость, низкая самооценка, неуверенность в себе, доверчивость. Нервозность, быстрые, резкие колебания настроения, избегание конфликтов, забывчивость, склонность терять вещи, непунктуальность. Новые друзья, имитация поведения других людей, тенденция к простудам, травмам, дорожно-транспортным происшествиям.

ТРЕУГОЛЬНИК: лидерство, стремление к власти, честолюбие, установка на победу. Прагматизм, ориентация на суть проблемы, уверенность в себе, решительность. Импульсивность, сила чувств, смелость, неукротимая энергия, склонность к риску. Высокая работоспособность, буйные развлечения, нетерпеливость. Остроумие, широкий круг общения, узкий круг близких и друзей.

ЗИГЗАГ: жажда изменений, креативность, жажда знаний, великолепная интуиция. Одержимость своими идеями, мечтательность, устремленность в будущее. Позитивная установка ко всему новому, восторженность, энтузиазм, непосредственность. Непрактичность, импульсивность, непостоянство настроения, поведения. Стремление работать в одиночку, отвращение к бумажной работе, безалаберность в финансовых вопросах. Остроумие, душа компании.

КВАДРАТ: организованность, пунктуальность, строгое соблюдение инструкций, правил. Аналитическое мышление, внимательность к деталям, ориентация на факты. Пристрастие к письменной речи, аккуратность, чистоплотность, рациональность, осторожность, сухость, холодность. Практичность, экономность, упорство, настойчивость, твердость в решениях, терпеливость, трудолюбие. Профессиональная эрудиция, узкий круг друзей и знакомых.

КРУГ: высокая потребность в общении, контактность, доброжелательность, забота о другом. Щедрость, способность к сопереживанию, хорошая интуиция. Спокойствие, склонность к самообвинению и меланхолии, эмоциональная чувствительность. Доверчивость, ориентация на мнение окружающих, нерешительность. Болтливость, способность уговаривать, убеждать других, сентиментальность, тяга к прошлому. Склонность к общественной работе, гибкий распорядок дня, широкий круг друзей и знакомых.

4. Упражнение «Выбор»

Вы заходите в булочную и покупаете пончик с повидлом. Но когда Вы приходите домой и надкусываете его, то обнаруживаете, что отсутствует один существенный ингредиент – повидло внутри. Ваша реакция на эту мелкую неудачу?

1. Относите бракованный пончик назад в булочную и требуете взамен новый.
2. Говорите себе: «Бывает» — и съедаете пустой пончик.
3. Съедаете что-то другое.
4. Намазываете маслом или вареньем, чтобы был вкуснее.

Комментарий ведущего

Если вы выбрали первый вариант, то вы – человек, не поддающийся панике, знающий, что к вашим советам чаще прислушиваются. Вы оцениваете себя как рассудительную, организованную личность. Как правило, люди, выбирающие первый вариант ответа, не рвутся в лидеры, но, если их выбирают на командную должность, стараются оправдать доверие. Иногда вы относитесь к коллегам с некоторым чувством превосходства – уж вы-то не позволите застать себя врасплох.

Если вы выбрали второй вариант, то вы – мягкий, терпимый и гибкий человек. С вами легко ладить и коллеги всегда могут найти у вас утешение и поддержку. Вы не любите шума и суеты, готовы уступить главную роль и оказать поддержку лидеру. Вы всегда оказываетесь в нужное время в нужном месте. Иногда вы кажетесь нерешительным, но вы способны отстаивать убеждения, в которых твердо уверены.

Если вы выбрали третий вариант, то вы умеете быстро принимать решения и быстро (хотя и не всегда правильно) действовать. Вы авторитарный человек, готовы принять на себя главную роль в любом деле. В подготовке и проведении серьезных мероприятий возможны конфликты, так как в отношениях с коллегами вы можете быть настойчивыми и резкими, требуете четкости и ответственности.

Если вы выбрали четвертый вариант, то вы человек, способный к нестандартному мышлению, новаторским идеям, некоторой эксцентричности. К коллегам вы относитесь как к партнерам по игре и можете обидеться, если они играют не по вашим правилам. Вы всегда готовы предложить несколько оригинальных идей для решения той или иной проблемы.

5. Упражнение «Лестница»

Цель: осознание себя как личности, находящейся на определенном промежутке жизненного пути и профессиональной деятельности. Всем участникам тренинга раздаются листочки со схематичным изображением лестницы, и предлагается внимательно ее рассмотреть и отметить свое местонахождение на лестнице на сегодняшний день. По мере прохождения упражнения ведущий задает участникам вопросы:

- Подумайте и ответьте, Вы поднимаетесь вверх или опускаетесь вниз?
- Устраивает ли Вас Ваше местоположение на лестнице?
- Что мешает Вам находиться наверху?
- Вы в силах устранить причины, которые мешают вам двигаться вверх?

6. Упражнение «Распредели по порядку»

Цель: донести до участников тренинга важность умения переключения социальных ролей для сохранения психического здоровья и творческой активности; осознание своего «Я». Педагогам предлагается распределить по порядку (по степени значимости, на их взгляд) следующий перечень:

- дети;
- работа;
- муж (жена);
- Я;
- друзья, родственники.

Через некоторое время предложить вариант оптимального распределения перечня:

1. Я
2. Муж (жена)
3. Дети
4. Работа
5. Друзья, родственники

Затем участникам предлагается поразмыслить над полученными результатами.

7. Упражнение «Удовольствие»

Одним из распространенных стереотипов житейской психогигиены является представление о том, что лучшим способом отдыха и восстановления являются наши увлечения, любимые занятия, хобби. Число их обычно ограничено, т. к. у большинства людей есть не более 1-2 хобби. Многие из таких занятий требуют особых условий, времени или состояния самого человека. Однако существует много других возможностей отдохнуть и восстановить свои силы. Участникам тренинга раздаются листы бумаги, и предлагается написать 5 видов повседневной деятельности, которые приносят им удовольствие. Затем предлагается проанализировать их по степени удовольствия. Затем объяснить педагогам, что это и есть ресурс, который можно использовать как «скорую помощь» для восстановления сил.

9. Рекомендации.

1. Научитесь по возможности сразу сбрасывать негативные эмоции, а не вытеснять их в психосматику. Как это можно сделать в условиях работы в детском саду:

- громко запеть;
- резко встать и пройтись;
- быстро и резко написать или нарисовать что-то на доске или листе бумаги;
- измалевать листок бумаги, измять и выбросить.

2. Если у вас имеются нарушения сна, старайтесь читать на ночь стихи, а не прозу. По данным исследований ученых, стихи и проза различаются по энергетике, стихи ближе к ритму человеческого организма и действуют успокаивающе.

3. Каждый вечер обязательно становитесь под душ и проговаривая события прошедшего дня, «смывайте» их, т. к. вода издавна является мощным энергетическим проводником.

4. Начинайте восстанавливаться уже сейчас, не откладывая на потом!

И заключительным этапом тренинга предлагается провести релаксационное

10. Упражнение «Источник»

Всем участникам предлагается сесть удобно, расслабиться, закрыть глаза. Под фонограмму «Вода» ведущий спокойно и четко проговаривает текст:

«Представьте, что вы идете по тропинке в лесу, наслаждаясь пением птиц. Сквозь пение птиц ваш слух привлекает шум льющейся воды. Вы идете на этот звук и выходите на источник, бьющий из гранитной скалы. Вы видите, как его чистая вода сверкает в лучах солнца, слышите его плеск в окружающей тишине. Вы проникаетесь ощущением этого особенного места, где все гораздо чище и яснее, чем обычно. Начните пить воду, ощущая, как в вас проникает ее благотворная энергия, просветляющая чувства. Теперь встаньте под источник, пусть вода льется на вас. Представьте, что она способна протекать сквозь каждую вашу клетку. Представьте также, что она протекает сквозь бесчисленные оттенки ваших чувств и эмоций, что она протекает сквозь ваш интеллект. Почувствуйте, что вода вымывает из вас весь тот психологический сор, который неизбежно накапливается день за днем – разочарования, огорчения, заботы, всякого рода мысли. Постепенно вы чувствуете, как чистота этого источника становится вашей чистотой, а его энергия – вашей энергией. Наконец, представьте, что вы и есть этот источник, в котором все возможно, и жизнь которого постоянно обновляется. По окончании упражнения участникам предлагается постепенно открыть глаза.

11. Рефлексия.

Участники обмениваются впечатлениями и мнениями. Ведущий благодарит всех участников за внимание и участие в тренинге.

2.3.3. Психолого-педагогический тренинг «Личностный рост педагога»

Цель: формирование внутренней позиции успешного педагога.

Задачи:

Расширение зоны личной уверенности педагогов.

Принятие сильных сторон личности, способствующих эффективному взаимодействию с окружающими.

Возбуждение интереса к себе и желания постоянно развиваться.

Правила работы на тренинге

Наша работа сегодня предполагает некоторые правила, а именно:

Доверительный стиль общения;

Активное участие в происходящем;

Общение по принципу «здесь и теперь»;

Уважение к говорящему.

Оборудование: музыкальный ряд, используемый в работе тренинга, соответствующая аппаратура; ватманский лист, краски (акварель, гуашь), кисти, фламастеры, карандаши; карточки для раздаточного материала в соответствии с заданиями.

1. Упражнение «Знакомство»

Ведущий. В начале нашей работы каждый из вас оформит визитку, где должно быть указано-тренинговое имя. Вы вправе взять себе любое имя: свое настоящее, игровое, имя друга или знакомого, реального политического деятеля, литературного героя и т.п. Предоставляется полная свобода выбора. Ваше тренинговое имя должно быть написано разборчиво и достаточно крупно. Эти визитки крепятся на груди так, чтобы все могли прочесть. В дальнейшем на всем протяжении занятий мы будем обращаться круг к другу по этим именам.

У вас есть 5 минут для того, чтобы выбрать имя, оформить визитки и подготовиться к взаимному представлению. Основная задача его – подчеркнуть свою индивидуальность. Следует сказать о себе так, чтобы все участники сразу вас запомнили. Для этого мы садимся рядом, образуя большой круг. По очереди, называя себя, вы объясняете, почему взяли именно данное имя на время тренинга. При этом необходимо подчеркнуть свои особенности (привычки, качества, умения, привязанности и т.п.), которые действительно отличают вас от окружающих, являются стержнем вашей индивидуальности.

2. Упражнение «Три цвета личности».

Задача: помочь участникам увидеть себя как некоторое «единство непохожих», каждому обрести поддержку и в то же время подчеркнуть свою индивидуальность.

Каждый участник группы получает три небольших листочка разного цвета. Ведущий объясняет значение каждого цвета. Например: *зеленый* – «**как все**» в данной группе; *желтый* – «**как некоторые из присутствующих**», *розовый* – «**как никто больше**». Каждому участнику предлагается на листочках соответствующего цвета сделать запись про себя, про собственные свойства и черты. При этом на листочке «**как все**» должно быть записано качество, реально присущее данному человеку и объединяющее его (как ему кажется) со всеми другими участниками группы. На листочке «**как некоторые из присутствующих**» – качество, свойство характера или особенность поведения (стиля жизни и т. д.), роднящее его с некоторыми, но не со всеми членами группы. Последний листочек должен содержать указания на уникальные черты данного участника, которые либо вообще не свойственны остальным, либо значительно сильнее у него выражены.

После заполнения листочков психолог просит участников взять в руки тот, на котором записаны черты «**как все**». Называются общие черты для всех, кто находится в данной группе (записать на доске чаще всего встречающиеся).

Таким же способом тренер просит обсудить содержание листочков «**как некоторые из присутствующих**» и «**как никто больше**». Каждый должен убедиться в том, что в группе есть люди, обладающие подобными особенностями, с одной стороны, и что эти свойства присущи не всем - с другой. С листочками «**как никто больше**» работа организуется непосредственно в кругу: каждый участник озвучивает качество, которое он считает неповторимым в данной группе.

Вопросы для обсуждения:

- Какое качество личности было найти у себя труднее всего и почему?
- Как вы думаете, что дают педагогам такие групповые формы работы?
- Ведущий: «Итак, мы приходим к выводу, что мы одновременно и похожи друг на друга, и, конечно же, чем-то различаемся, что позволяет нам быть индивидуальными и неповторимыми. Так и наши ученики обладают похожими качествами, которые их объединяют, и качествами, о которых мы порой даже не знаем, не замечаем, но именно они отличают их друг от друга и от нас, взрослых».

3. Упражнение «Мое физическое Я»

Ведущий. Знаете ли вы свое тело? Когда последний раз вы измеряли свой рост, вес? Запишите свои основные физические показатели: цвет глаз, волос, рост, вес, объем груди, талии, бедер, размер обуви, одежды, головного убора, перчаток, рабочее давление.

Наверное, многие из вас не смогут сразу назвать точные данные. Напишите хотя бы приблизительные. Дома вы внесете необходимые коррективы. У вас есть 5 минут на заполнение таблицы. Тот, кто уверен в своих ответах и готов поделиться с аудиторией, будет внимательно выслушан.

Необходимо заранее приготовить необходимое количество таблиц с основными физическими показателями и раздать их участникам. После того как все будет заполнено, группа объединяется в большой круг и желающие высказываются. Следует говорить не только о фактической стороне, но и о тех чувствах, которые возникли во время выполнения этого упражнения.

У многих это упражнение вызывает серьезные затруднения, в частности они не знают своих антропометрических данных.

Это упражнение призвано сформировать установку на восприятие себя в единстве физического и духовного начал. Участники должны настроиться на внимательное отношение не только к движениям своей души, своим переживаниям, но и к своему телу, которое во многом определяет наше отношение к жизни.

4. Упражнение «Мои добрые дела»

Ведущий. Вспомните: какое конкретное доброе дело вы сделали вчера, кому сказали доброе слово? Кто был этот человек? Что вы при этом чувствовали? Как он вас отблагодарил? Какими должны быть, по вашему мнению, формы благодарности? Сколько своих добрых дел вы смогли вспомнить? Способны ли вы на добрые дела? Если нет, то что вам мешает? Вы все время в ответ ждете благодарности в виде подарка? Или вы так заняты своими делами, что вам просто некогда заниматься добрыми делами?

Участникам дается 5 минут для того, чтобы они письменно ответили на заданные вопросы, записали добрые дела, сделанные для людей. Затем группа садится в большой круг и участники по очереди высказываются, комментируя свой рассказ и отвечая на вопросы. Это упражнение можно проводить либо в большом кругу, либо в микрогруппах по 7–8 человек.

5. Упражнение «Мои сильные стороны...»

Ведущий. У каждого из вас есть сильные стороны, то, что вы цените, принимаете и любите в себе, что дает вам чувство внутренней свободы и уверенности в собственных силах, что помогает выстоять в трудную минуту. При формулировании сильных сторон не умаляйте свои достоинства. Вы можете также отметить те положительные качества, которые вам не свойственны, но вы бы хотела выработать их в себе. На составление списка вам дается 5 минут.

Затем сядем в большой круг, озвучим записи и комментарии к ним. Когда будете высказываться, говорите прямо, уверенно, без всяких «но ...», «если ...», «может быть...», «я не совсем уверен в том, что ...» и т.п. На выступление дается по 2 минуты. Даже если закончите свою речь раньше, оставшееся время принадлежит вам. Слушатели могут только уточнять детали или просить разъяснения, но не имеют права высказываться. Может быть, значительная часть отведенного времени пройдет в молчании. Вы не обязаны объяснять, почему считаете те или иные свои качества точкой опоры, сильной стороной. Достаточно того, что сами в этом уверены.

В конце упражнения следует провести коллективную дискуссию, обращая внимание на то общее, что было в высказываниях, и на те ощущения, которые каждый испытал во время упражнения.

Это упражнение направлено не только на определение собственных сильных сторон, но и на формирование привычки думать о себе положительно. При его выполнении необходимо следить за тем, чтобы участники избегали даже незначительных высказываний о своих не-

достатках, ошибках, слабостях. Любая попытка самокритики и самоосуждения должна пресекаться.

6. Упражнение «Брачное объявление»

Ведущий. Это очередное домашнее задание. На этот раз ваша задача – составить текст брачного объявления, в котором нужно, прежде всего, указать свои основные достоинства. Не стоит уделять слишком много внимания своим физическим данным. Вы привлекательны и обаятельны? Молоды и красивы? К тому же еще и высокого роста? Это прекрасно! А каков ваш характер, привычки, особенности общения с людьми и отношения к ним? Ваши любимые занятия? Чем можете заинтересовать другого человека? Не следует писать о наличии квартиры, дачи, машины и гаража. Если это все есть, можно только порадоваться за вас. Но при чем здесь брачное объявление? Ведь вы пишете о себе, а не о вашем материальном состоянии.

Не забудьте в нескольких словах охарактеризовать ваш идеал. Каким его себе представляете? Описание идеала не должно занимать более 1/3 объявления.

Нужно настроить аудиторию на серьезное отношение к работе над объявлением, снять шуточный настрой, который часто возникает во время тренинга именно из-за своеобразной формы самоанализа. Не совсем обычная точка зрения позволяет участникам открыть в себе те стороны своего характера, о которых они еще не думали или боялись думать по ряду причин.

7. Упражнение «Эмиграция»

Ведущий. Предположим, что вы решили совсем уехать из страны. Как вы думаете, сколько человек и кто конкретно пожалеет об этом? Почему? Что вас связывает с этими людьми? Сколько человек и кого именно обрадует ваше решение уехать? Почему? В чем причина такого отношения к вам? Вы пытались что-то изменить в себе, в ваших отношениях с этими людьми? Составьте два перечня имен и ответьте на эти вопросы.

Комментарий. После окончания работы целесообразно обсудить этот материал в микрогруппах (3-4 человека).

8. Упражнение «Без маски»

Перед вами в центре круга стопка карточек. Вы будете по очереди брать по одной карточке и сразу, безо всякой предварительной подготовки, продолжать фразу, начало которой написано в этой карточке. Ваше высказывание должно быть предельно искренним и откровенным! Члены группы будут внимательно слушать вас и, если они почувствуют, что вы неискренни и неоткровенны, вам придется еще раз взять карточку, но уже с другим текстом и попробовать ответить.

Комментарии. Участники садятся в большой круг. Каждый из них (по мере психологической готовности) берет карточку. Если возникает большая пауза, следует помочь участникам игры, пригласить их в центр круга, где находятся карточки. Ведущему необходимо заранее подготовить карточки с текстом. Причем карточек должно быть больше, чем участников, на случай, если кто-то из них не сможет с первого раза выполнить задание.

Примерное содержание карточек:

«Особенно мне нравится, когда люди, окружающие меня ...»;

«Мне очень трудно забыть, что я ...»;

«Чего мне иногда по-настоящему хочется, так это ...»;

«Мне бывает стыдно, когда я ...»;

«Особенно меня раздражает то, что я ...»;

«Мне особенно приятно, когда меня ...»;

«Знав, что это очень трудно, но я ...»;

«Иногда люди не понимают меня, потому что я ...»;

«Верю, что я еще ...»;

- «Более всего мне неприятно в людях...»;
- «Я ценю в людях...»;
- «Мне бы хотелось реализовать свои способности в...»;
- «Я не могу себе простить...»;
- «Мне нравится, что я могу...»;
- «Я не могу простить только...».

10. Упражнение «Ценности»

Участникам группы раздаются списки возможных человеческих ценностей:

- интересная работа
- хорошая обстановка в стране
- общественное признание
- материальный достаток
- любовь
- семья
- удовольствия
- развлечения
- самосовершенствование
- свобода
- справедливость
- доброта
- честность
- искренность
- вера
- целеустремленность
- здоровье
- деньги
- друзья

Затем каждому предлагается выбрать из списка пять самых главных для него ценностей и две ценности, которые не очень значимы в данный момент. После этапа индивидуальной работы участники объединяются в малые подгруппы (по 3-4 человека) и обсуждают свои варианты. Затем происходит общегрупповое обсуждение, во время которого участники делятся своими впечатлениями

11. Упражнение «Моя любимая игрушка»

У каждого у нас в детстве была любимая игрушка. Хорошо, если мы забываем о ней, это как бы ниточка в наше детство, которая связывает нас с чудесным миром детства. Помните ли вы свою любимую игрушку? Сохранилась ли она у вас? Помните ли вы её, а может вы даже храните её. Участники рассказывают о своих игрушках, своих чувствах, которые вызваны воспоминаниями

Комментарии: Целесообразно на этом упражнении поставить спокойную лирическую мелодию и дать возможность углубиться в приятные воспоминания.

13. Упражнение «Арттерапевтическое упражнение»

Сейчас мы постараемся создать групповое панно. Рис., где каждый проявит своё желание и способность работать в группе и понимать других.

Члены группы приступают к рисованию на общей поверхности, выполняя ряд требований: не обсуждать тему, стараться приобщиться к каждому члену группы. И постараться понять, о чём думал данный человек.

Комментарий:

Какие чувства вы испытали во время рисования?

Что вам мешало в этой работе?

Что помогало? Как вы думаете, смогли ли вы понять замысел своих одноклассников?

14. Упражнение «Перспектива»

Сформулируйте основные цели, которые вы хотели бы достичь в ближайшее время. И главное – подумайте, какие конкретные шаги нужно сделать для их достижения.

Теперь обсудим ваши перспективные цели и те конкретные шаги, которые вы планируете сделать. У каждого есть 3-4 минуты, чтобы подумать и записать всё это на бумаге. Члены группы могут задавать вопросы, конкретизировать цели и шаги их достижения. Главное – составить программу ваших действий на ближайшее будущее.

Заключительная часть.

Ведущий: Итак, мы сегодня действовали рука об руку, стремясь к личностному и профессиональному росту. Никакие современные технологии не могут заменить человеческого общения. Искусству душевного контакта нельзя научить по учебнику или свести его к какой-то сумме знаний и правил. Его важнейшая предпосылка – чуткость и душевная открытость самого педагога, его готовность понять и принять нечто новое и непривычное, увидеть другого как себя и себя как другого. Мы сегодня знакомились с собой и другими, узнавали свои интересы и ценности, увидели, как некоторое «единство непохожих» помогает каждому обрести поддержку и в то же время подчеркнуть свою индивидуальность, попробовали прогнозировать общую групповую работу, прислушиваясь друг к другу. А теперь я предлагаю вам заключительное упражнение

«Спасибо, я сегодня научилась у вас...»

Задача: активизация эмпатии и рефлексии педагога.

Участники передают по кругу мячик со словами: «Спасибо, я сегодня научилась у вас...» (называется профессиональное или личное качество данного человека, которое проявилось на занятии и обладает ценностью, привлекательностью, для говорящего).

Вопросы для обсуждения:

Какие чувства, эмоции вы испытали в сегодняшней групповой работе?

Какие новые качества личности вы открыли у участников группы и у себя на сегодняшнем занятии?

Ведущий: «Спасибо за плодотворную работу, творческую и доброжелательную обстановку. Я надеюсь, что вы возьмете в свою профессиональную копилку предложенные упражнения и сможете посмотреть на некоторые проблемные ситуации в общении с учениками с другой стороны. Заполните, пожалуйста, таблицу, описав свое состояние или настроение, возникшее в процессе групповой работы».

Литература

1. Легошкова, И. Давайте жить дружно / И. Легошкова // Школьный психолог. – 2006. – № 15.
2. Мардер, Л. Тренинг педагогической осознанности / Л. Мардер // Школьный психолог. – 2003. – № 22.
3. Хусид, А. Патриот самого себя / А. Хусид // Школьный психолог. – 2002. – № 38.

2.4. Решение психолого-педагогических ситуаций как условие формирования оперативного мышления студентов

Основным критерием сформированности психолого-педагогической компетентности учителя – владение умением самостоятельно разрешать педагогические ситуации, способствуя личностному развитию ученика. Поэтому одним из важнейших условий формирования психолого-педагогической компетенции, по нашему мнению, должно стать обучение педагогов решению проблемных педагогических ситуаций (как уже работающих в школе, так и будущих педагогов в рамках изучения дисциплин психолого-педагогического цикла и педагогической практики).

Приведем примеры педагогических ситуаций, предложенных студентам в рамках областной психолого-педагогической олимпиады (февраль 2012 г.)

Задание. Выделите проблему (проблемы) из ситуации, предположите возможные причины их возникновения, дайте психолого-педагогическое обоснование названных причин. Спланируйте работу педагога по решению обозначенной проблемы (проблем)».

Ситуация 1. «Вы заметили изменения во внешнем облике и стиле одежды у одного из воспитанников Вашего класса (Сергей, 15 лет). Подросток стал носить очень короткую стрижку, тяжёлые высокие ботинки черного цвета на белой шнуровке, джинсы, нашивки, значки. Сергей физически сильный, учится средне, особого интереса к учебе не проявляет. В семье двое детей, есть старший брат, полная семья со средним достатком. Друзья этого ученика рассказали Вам о том, что он недавно участвовал в массовой драке с избиением людей азиатской национальности. Ваш класс многонациональный.

Ситуация 2. Найдите и объясните психолого-педагогический смысл в мультфильме про смешариков «Смысл жизни». Какую проблему (проблемы) можно обсудить с ребенком после просмотра данного мультфильма (возраст ребенка выберите сами и обоснуйте). Сформулируйте 3–5 вопросов для беседы.

Используя, данный алгоритм решения педагогической задачи, проанализируйте предложенные ситуации.

1. Выдвижение гипотезы. Выбор направления действий педагога, видов деятельности, общих методов воспитания. Прогнозирование их результативности. Рассмотрение различных вариантов действий педагога.

2. Выбор оптимального варианта действий педагога. Выбор методов педагогического воздействия. Определение соответствующих методических приемов. Выбор организационных форм. Подбор необходимых средств, способствующих решению задачи.

3. Детализация. Продумывание оперативной структуры действий педагога.

4. Анализ предполагаемых результатов. Характеристика предполагаемых изменений, которые должны произойти в педагогической системе благодаря решению задачи.

Ситуация 1.

«У меня была любимая учительница. Свой предмет – химию – она знала хорошо и постоянно стремилась сообщить нам что-то новое. Но всегда мы чувствовали, что ее рассказ – лишь маленькая частица того, что она знает. К химии я относилась долгое время весьма равнодушно, но радость общения с учительницей, охватывающая всех нас перед ее уроком, сделала то, что я и многие другие стали посещать химический кружок. У нее были любимые ученики, но это чувствовалось только в повышенной требовательности к ним. Все чувствовали, что она равнодушна к каждому. В 7–8-м классах мы позволяли себе спорить с нею. Это были хорошие споры. Она выходила победительницей в любом случае: и если последнее слово оставалось за ней, и если оно оставалось за нами, так как она радовалась, если ученики заставляли ее поднимать «руки вверх» – так она всегда говорила».

Проанализируйте рассказ ученицы о своей учительнице. В чем причина успеха преподавателя химии? Какие методы использовались ею в процессе преподавания химии?

Ситуация 2.

Урок химии ведет Эмма Анатольевна. С первого момента она вовлекает класс в живое общение. С порога задает темп уроку. Обсуждению она придает остроту, коллективному решению – всесторонность. Град, шквал вопросов по всякому поводу: а это почему? А это отчего? Каким образом?—Пытаемся решить проблему не как математики, а как химики-теоретики? Станем экспериментаторами. Теперь отправимся на производство. Вы, технологи, не забывайте, что цех – не лаборатория. Решите-ка проблему технически.

Работать на уроках химии на заданном уровне оптимистического мироощущения радостно. Она вносит в атмосферу урока творчество, напряженность мысли и юмор.

Какие методы на уроке использует учитель? Какие задачи с их помощью решает? Юмор – это метод или средство решения поставленных учителем задач на уроке?

Ситуация 3.

В 9-й класс к нам пришла новая учительница. С первого же урока стала на нас кричать, обзывать. Она оттолкнула нас от себя, и мы стали отвечать ей в тон. Может быть, мы не правы, но какое отношение к учительнице может возникнуть, если из урока в урок слышишь от нее одно и то же: «Идиоты, дураки».

Однажды одна ученица не выдержала и сказала ей: «Подлечите нервы». Так ее за это выгнали из школы. Учительница осталась права, а ученица виноватой. Но этого могло бы не случиться, если бы учительница относилась к нам как к людям, а не как к «диким лошадям» (ее выражение). Мы бы уважали ее.

Что послужило причиной этого письма девятиклассников? Какой должна быть позиция учителя на уроке? Что лежит в основе создания деловой атмосферы на уроке?

Ситуация 4.

В 9-й класс вошла учительница биологии. Поздоровавшись, села за стол и открыла классный журнал. Вдруг скрипнула дверь, и через порог по-лягушачьи скакнул ученик.

Учительница опешила. Класс мгновенно замер. Что-то будет. Ребята завозились, предвкушая скандал. Но прошла минута, вторая, учительница подождала, пока озорник сел на место, и добавила спокойным голосом:

– Продолжим урок. Как я вам уже сказала...

Действительно, как позже оказалось, на этом «пустячке» не стоило заострять внимание. Весь сыр-бор разгорелся по вине девочек. Им взбрело в голову обвинить смиренного парнишку в трусости. Тот заартачился. Они потребовали доказательства, что он не трус, и придумали для него экзамен – войти в класс на четвереньках. И парнишка совершил то, в чем искренне раскаялся.

Проанализируйте ситуацию. Почему педагог из нее вышел победителем? Знание каких психологических закономерностей процесса обучения обеспечивает успех урока?

Ситуация 5.

«У вас странная манера делать замечания на уроке», – говорила завуч молодой учительнице. Вот, например: «Гриднина, греческий профиль Сергеевой, конечно, достоин внимания, но не на уроке». «Слепцова, ты рискуешь до смерти замучить соседку своими интеллектуальными разговорами».

– Что же здесь криминального? – возразила учительница. – Видите ли, – продолжала она громко, чтобы ее слышали все сидевшие в учительской, – я не считаю нужным заигрывать с учениками, опускаться до них. Может быть, я не права. Но душевный контакт на уроке, простите меня, это маниловщина. У кого-то такой контакт вероятен, но я думаю, что он только мешает на уроке. Он перегружает отношения дополнительными эмоциями и ослабляет учительскую требовательность.

Проанализируйте разговор завуча с учительницей. Кто же из них прав? Выскажите свое мнение. Какие педагогические требования должны быть в основе замечаний учителя на уроке и его отношений с учениками?

Ситуация 6.

Идет урок истории. Учитель увлекательно рассказывает о событиях, читает учащимся отрывки из книг, что вызывает у них живой интерес. Педагог рекомендует школьникам прочитать книги, из которых цитировались отрывки, и диктует учащимся для записи в тетрадах названия книг. В это время ученик поднимает руку.

- Слушаю тебя, – говорит учитель.
- А вот еще одна интересная книга, – говорит мальчик.
- Сядь и помолчи, – осаживает его учитель.

Проанализируйте сложившуюся на уроке ситуацию. Какую ошибку допустил учитель при выборе и использовании методов обучения и воспитания? Каковы последствия ошибочной реакции учителя на уроке?

Ситуация 7.

«О твоих, Русь, сыновьях» – так назвала свой урок учительница. Посвящен он «Слову о полку Игореве», защитникам Земли русской.

Звучит отрывок из увертюры к опере Бородина, ученики слушают запись художественного чтения «Зачина» поэмы. На экран проецируются иллюстрации к «Слову» известного художника В. Фаворского. Так класс «входит» в тему урока.

Насколько психологически и методически оправдано такое начало урока? Какие задачи решает учитель, используя весь этот материал на уроке? Какую роль играет пробуждение эмоций на уроке?

Ситуация 8.

Урок в обычной школе. Звонок. Ученики заняли свои места. Учительница входит в класс. Тема урока «Приставки пре- и при-». Тут в пору было бы, как говорится, сразу «взять быка за рога», выяснить с ребятами зависимость написания приставок от их значения. Но учительница приступает к работе с другого конца.

– Эти приставки все мы часто употребляем в своей речи, – обращается она к ученикам. И тут же просит их придумать свои примеры, рассказать, почему так часто в этих приставках допускаются ошибки при письме.

Класс задумывается над тем, одинаковы ли приставки пре- и при- и что нужно знать, чтобы правильно их употреблять, не допускать ошибок в написании.

Скажите, насколько обоснованы такой экскурс и вопросы на уроке. Чего может добиться педагог этими приемами?

Ситуация 9.

В начале четвертой четверти разговор на собрании шел о подготовке девятиклассников к экзаменам. Елена Николаевна, молодой педагог, рассказывала родителям, как помогать ребятам, что предусмотреть, от чего предостеречь.

И тут – на тебе – конфликт вышел с отцом благополучного ученика.

– Вы слишком много ему позволяете, – сказала Елена Николаевна, – он скоро вам на голову сядет.

– Она сказала то, что не раз слышала от коллег, что было общим учительским мнением. И вдруг Никонов-старший прервал учительницу:

– Это вы, дорогая, много себе позволяете! Я в отцы гожусь вам! Вы детишек лучше учите, а мы уж своим умом проживем. Ишь, учительница.

Елена Николаевна вспыхнула.

Возможные варианты продолжения разговора:

А. Немедленно покиньте класс! – хлопнула она журналом по столу.

Б. «Ленка, спокойно! – сказала она себе, как еще в детстве всегда говорила в трудную минуту. – А ну-ка, соберись, Ленка!»

В. Все мы друг друга учим, – начала она очень медленно. – Я ваших детей, они – меня. Я и у вас, родителей, многому учусь. И вам, надеюсь, могут помочь какие-то мои наблюдения. Не так ли?

Г. Теперь я вижу, от кого у вашего сына эта грубая несдержанность, – сказала Елена Николаевна и постаралась усмехнуться саркастически. – Попрошу повременить вас с комментариями. Я продолжаю...

Ваш вариант продолжения.

Ситуация 10.

Восьмилетний сын задал маме нелегкий вопрос: «Почему нравится всем мультик «Речка крокодила Гены»? Мама ответила: «Песни там красивые...» – «А еще что?» – спросил сын. «Крокодил Гена – очень хороший человек», – сказала мама. «Какой же он человек?» – удивился сын. «А сам как считаешь?» – схитрила мама. Сынишка не ответил, а обиделся: «Ты совсем как наша учительница», – сказал он.

Как добиться того, чтобы не скрывалось за приведенным примером уязвленное самолюбие или поверженный авторитет учителя и родителей, чтобы от соприкосновения с искусством в самых различных его проявлениях личность школьника стала бы богаче? Как упорядочить процесс эстетического воспитания в школе и семье?

Ситуация 11. Нас было восемь молодых, уверенных в своей непогрешимости учителей со сверкающими голубыми ромбиками на лацканах пиджаков.

Бесстрашные и веселые, мы были деятельны. Я был уверен: мой IX А - славные ребята. И с чувством снисходительного превосходства поглядывал на учителей, у которых то и дело возникали со своими классами какие-то проблемы.

И вдруг мой расчудесный IX «А» в полном составе сорвался с урока. С моего урока! Они шли мимо меня, постукивая каблучками и шаркая подошвами. Когда шествие кончилось, я увидел: не все ушли, человек шесть осталось.

– Что же не уходите? – протолкнул сквозь зубы.

– А мы не согласны уходить.

Вот они, самые честные, самые надежные. А те предатели... Потом я понял: нет, и эти не ангелы, и те не злодеи. Просто для меня они были первыми, но я-то у них был не первым, и они меня испытывали. Но как бы там ни было, а кашу надо расхлебывать. Только как?

Мы обнаружили, что зачинщиками оказались как раз те «самые честные, самые надежные», что не ушли, а остались. И передо мной вдруг открылся целый мир невидимых хитросплетений: симпатий и антипатий, привязанностей, взаимоприятий и взаимоотталкиваний – всего, что скрывается за этим словом: класс. И мне стало страшно. Ведь не стану же я ремонтировать телевизор, хотя и прекрасно знаю принцип его работы: побоюсь повредить что-нибудь в затейливой путанице разноцветных проводков. Как же я тут-то управлялся? Сколько невидимых нитей перервал, сколько растоптал, ничего не ведая, не чувствуя. Вся эта история стала для меня настоящим курсом педагогики.

Задание:

Проанализируйте ситуацию. Знание, каких педагогических закономерностей и теоретических положений поможет учителю выйти победителем из создавшейся конфликтной ситуации? Педагогика – это наука или искусство воспитания? Почему порой отличная оценка по курсу педагогики не всегда обеспечивает успех в практической работе с воспитанниками?

Ситуация 12. Как-то молодой хирург, только что окончивший медицинский институт, оказался в группе учителей, ведущих разговор о своей профессии.

– Я не кончал педагогического вуза, – сказал он, – но мог бы преподавать в школе любой предмет.

– Я тоже мог бы работать хирургом, – возразил ему один из учителей, – но только до первой операции.

– Сколько людей, имеющих сельскохозяйственное, техническое образование, никогда не изучавших педагогику, психологию и методику, успешно работают в школе, – отстаивал свое мнение хирург. – Важно на первых порах показать человеку, как составлять план, конспект урока, и усвоить ряд советов завуча: не давать домашнего задания под звонок, ставить сначала вопрос, а потом можно вполне оперировать знанием учебного материала, своими коммуникативными способностями и добиваться приличных результатов в педагогической практике. Главное учителю хорошо знать свой предмет, добросовестно относиться к своей работе, и все будет хорошо без вашей педагогики.

– Но ведь педагогическое мастерство – это творческая деятельность, – возразил один из участников спора, – конечно, оно может быть выработано в процессе непосредственного учительского труда. Но ограничиваться в педагогической работе только практическими рекомендациями, очевидно, недостаточно. Иначе учитель превратится в кустаря, ремесленника.

– О чем спор, – включился в разговор другой учитель, – ведь сама школа, как ни странно, обходится без педагогики. Главное опыт, а все остальное приложится.

– Ну, нет, – возразил ему один из коллег, – прежде всего нужно обращать больше внимания на теоретическую подготовку будущего учителя, учить анализировать соответствующие ситуации; опираясь на знание закономерностей развития личности ученика и закономерностей процессов воспитания и обучения, развивать профессионально-педагогическое мышление.

– О какой теории может идти речь?! Педагогика – это ведь не медицина. В ней нет точных диагнозов и рецептов, – продолжал развивать свою точку зрения молодой хирург. – Вчерашний школьник, не приступив еще к изучению педагогики, уже знает ее... То есть, конечно, знает не педагогику, а очень многое из того, что вроде бы относится все-таки к ней. (Наумов Б. Можно обойтись без педагогики?)

Задание:

Рассудите, кто же прав. На чьей стороне истина? Почему иногда бытует мнение о том, что педагогика – это не наука? Какую роль она выполняет в профессиональном становлении учителя, в совершенствовании его педагогического мастерства?

2.5. Кейс-технологии в формировании оперативного мышления студентов

План

2.5.1. *Сущность метода кейсов и способы их решения.*

2.5.2. *Профессиональные кейсы для практических занятий.*

2.5.1. Сущность метода кейсов и способы их решения

Метод кейсов представляет собой анализ конкретных практических ситуаций (case-study – англ. яз., Fallstudie – нем. яз.). Этот метод предполагает переход от метода накопления знаний к деятельностному, практико-ориентированному относительно реальной деятельности управленца подходу. Это один из самых испытанных в немецкой практике повышения квалификации руководящих кадров метод обучения навыкам принятия решений и решения проблем.

Цель этого метода – научить слушателей анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и формулировать программы действий.

При анализе конкретных ситуаций особенно важно то, что здесь сочетается индивидуальная работа обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Это позволяет обучающимся развивать навыки групповой, командной работы (Teamarbeit), что расширяет возможности для решения типичных проблем в рамках изучаемой учебной тематики. В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, нахождения альтернатив, выбора действий и плана их выполнения обучающиеся получают возможность развивать навыки анализа и планирования.

Разработка практических ситуаций может происходить двумя путями: на основе описания реальных событий и действий или на базе искусственно сконструированных ситуаций.

Значимость метода case-study заключается в формировании специальной, методической и коммуникативной компетенции у слушателей в:

- установлении межпредметных связей;
- аналитическом и системном мышлении;
- оценке альтернатив;
- презентации результатов проведенного анализа;
- оценке последствий, связанных с принятием решений;
- освоении коммуникативных навыков и навыков работы в команде.

В основе метода конкретных ситуаций лежит описание конкретной профессиональной деятельности или эмоционально-поведенческих аспектов взаимодействия коммерсантов. При изучении конкретной ситуации, и анализе конкретного примера студент должен вжиться в конкретные обстоятельства, понять ситуацию, оценить обстановку, определить, есть ли в ней проблема и в чем ее суть. Определить свою роль в решении проблемы и выработать целесообразную линию поведения. В реализации метода конкретных ситуаций можно выделить несколько этапов:

- подготовительный этап;
- ознакомительный этап;
- аналитический этап;
- итоговый этап.

На первом этапе преподаватель конкретизирует цели, разрабатывает соответствующую «конкретную ситуацию» и сценарий занятия. При разработке важно учитывать ряд обязательных требований:

– пример должен логично продолжать содержание теоретического курса и соответствовать будущим профессиональным потребностям сегодняшних студентов;

– сложность описанной ситуации должна учитывать уровень возможностей студентов, т. е. с одной стороны, быть по силам, а с другой, вызывать желание с ней справиться и испытать чувство успеха;

– содержание должно отражать реальные профессиональные ситуации, а не выдуманные события и факты.

– студентам должны быть предоставлены четкие инструкции работы над конкретной ситуацией.

На втором этапе происходит вовлечение учащихся в живое обсуждение реальной профессиональной ситуации. Преподаватель обозначает контекст предстоящей работы, обращаясь к компетентности учащихся в определенной области. Знакомит студентов с содержанием конкретной ситуации, индивидуально или групповой. В этой методике большую роль играет группа, так как повышается развитие познавательной способности во время обсуждения идей и предлагаемых решений, что является плодом совместных усилий. По этой причине, ознакомление с описанием конкретной ситуации полезно выполнять в малой группе.

Анализ в групповой работе начинается после знакомства студентов с предоставленными фактами, и предлагаются следующие рекомендации:

- выявление признаков проблемы;
- постановка проблемы требует ясности, четкости, краткости формулировки;
- различные способы действия;
- альтернативы и их обоснование;
- анализ положительных и отрицательных решений;
- первоначальные цели и реальность ее воплощения.

Результативность используемого метода увеличивается благодаря аналитической работе студентов, когда они могут узнать и сравнить несколько вариантов решения одной проблемы. Такой пример помогает расширению индивидуального опыта анализа и решения проблемы каждым студентом.

Поскольку анализ конкретной ситуации осуществляется в форме групповой работы, то решение проблемы желательно проводить в форме открытых дискуссий. Важным моментом является развитие познавательной деятельности и принятие чужих вариантов решения проблемы без предвзятости. Что позволяет студентам развивать умение анализировать производственные ситуации и выработать самостоятельные решения, что необходимо каждому коммерсанту, особенно в современной рыночной экономике. Особенностью моего метода является то, что, перенося условия проведения урока на производство интерактивный метод не теряет своей актуальности.

2.5.2. Профессиональные кейсы для практических занятий

1. Кейс: избирательная комиссия

Задание: проанализировать изложенную в кейсе ситуацию на предмет её актуальности и предложить способ её разрешения.

В РФ организация выборов в органы власти всех уровней возложена на избирательные комиссии. Их систему возглавляет Центральная избирательная комиссия; в каждом округе формируется окружная избирательная комиссия, – на каждом избирательном участке создается участковая избирательная комиссия. Выборы проходят в помещениях, безвозмездно предоставленных участковым избирательным комиссиям главой местной администрации. И так сложилось, что большинство этих помещений располагается именно в школах.

В течение двух месяцев перед очередными выборами практически каждая российская школа подвергается нашествию разнообразных проверяющих – на предмет подготовленности к исполнению важнейшего общественного долга. Их требования к помещению, где будет находиться избирательный участок, жестче, чем к школьному зданию как таковому. Администрации школ приходится отвлекаться от своих прямых обязанностей и решать многочисленные «вопросы». Разумеется, в ущерб своей главной работе. Перед самими выборами директор и завуч больше озабочены подготовкой участка, чем образованием и воспитанием молодого поколения, а учителя готовятся на общественных началах исполнить роль «рабочих лошадок» для избиркомов. В предвыборную пятницу уроки сокращаются, детей отпускают по домам, группа продленного дня завершает работу задолго до его окончания – в здании начинается монтаж оборудования (если школа работает на «шестидневке», то в субботу занятия не проводятся). Соответственно в понедельник после выборов в школе проводится санобработка: после нескольких тысяч взрослых посетителей пускать детей в здание все-таки боязно. Поэтому занятия отменяются вообще.

Самое интересное, что за весь этот напряженный труд, за все беспокойство, за нарушение учебного процесса школа получает в лучшем случае «спасибо». Никто ничего не компенсирует. Наоборот, школа еще и помогает избирательным комиссиям своими ресурсами. Сплошь и рядом компьютеры, мебель, даже цветы дает школа. Но избирательному ведомству, по-видимому, и этого мало. В печати проходила информация о том, что председатель

Центризбиркома Александр Вешняков хотел бы договориться с Минобразования о совмещении своих планов создания системы электронно-сенсорного голосования с программой компьютеризации общеобразовательных школ. В противном случае получается дороговато: на каждый участок требуется 7–8 спецкомпьютеров по 4 тысячи долларов за каждый.

Показательно, что свое имущество Центризбирком предоставляет в пользование только на «возмездной» основе. Так, согласно Закону «О Государственной автоматизированной системе Российской Федерации «Выборы», «расходы на использование имущества, входящего в состав ГАС «Выборы», и других ресурсов ГАС «Выборы» для решения задач, не связанных с выборами и референдумом, оплачиваются пользователями на основании договоров, заключаемых между Федеральным центром информатизации и пользователями».

2. Кейс: казначейство и налоговая инспекция

Задание: проанализировать изложенную в кейсе ситуацию на предмет её актуальности и предложить способ её разрешения.

Совершенно неясно, чем руководствовались законодатели, принимая Налоговый кодекс, приравнявший школы к *РАО ЕЭС, к Газпрому и так далее*. Даже те школы, которые сегодня могут зарабатывать деньги самостоятельно, поставлены в ситуацию, когда это становится бессмысленным. Помимо бюджетных средств у образовательных учреждений имеются и внебюджетные деньги, которые еще несколько лет назад они реинвестировали на развитие и совершенствование образовательного процесса или повышение оплаты труда, не боясь попасть под НДС и налог на прибыль. Со снятием реинвестиционных льгот по НДС в 2001 году, а затем в 2002 году по налогу на прибыль ситуация изменилась. С отменой федеральных льгот по налогу на имущество настала очередь имущества школы, часть которого, кстати, приобретает и на внебюджетные деньги. *Складывается ощущение, что есть некое целенаправленное наступление на внебюджетную деятельность образовательных учреждений, которую они постепенно начинают развивать, дабы компенсировать дефицит бюджета.*

Вторая проблема заключается в самой процедуре взаимоотношений образовательных учреждений, ведущих самостоятельный баланс, с казначейством. Если раньше существовало два расчетных счета (бюджетный и внебюджетный) и каждый директор школы знал, что все привлеченные деньги может потратить у себя и оперативно, то теперь об оперативности можно только мечтать. Второй год бюджетные и внебюджетные средства попадают в один общий котел – казначейство. Оттуда деньги вынимаются через организации, выигравшие тендер. Пусть бы это касалось бюджетных денег, но почему внебюджетные, добытые школой, ждет такая же участь? Все средства становятся, по сути, бюджетными. Получается, что «внебюджетка» покрывает недостаток бюджетных средств. *Но такого не должно быть. Если бюджет в лице конкретных учредителей недофинансирует образовательное учреждение: более 10 лет не обновляется мебель, не оплачивается косметический ремонт, а школа привлекает средства и хочет их потратить на эти цели, то пусть это и будет правом школы. Возможности школы сейчас расширяются: при ней создаются центры дополнительного образования, спортивно-оздоровительные клубы, и если образовательное учреждение идет по пути поиска ресурсов (бюджетных средств все равно не будет хватать), то оно должно знать, что все заработанные им деньги у него и останутся.*

Сама процедура прохождения документов в казначействе довольно долгая. Причем сдавать, получать, пересылать их надо в строго определенные дни. Проблема обостряется в конце финансового года, когда вдруг всплывают остатки накопленных денег. Их нужно быстро потратить, но при существующем механизме это невозможно. За неисполнение бюджета следует наказание. Неистраченные средства переводятся в бюджет нового года. К тому же, пока школа проходит систему комиссий, товар может измениться в цене. И тогда все начинай сначала. Не говоря уже о том, что зачастую выигравшие фирмы предлагают школе дешевые и некачественные товары. А если вдруг в школе возникнет какая-то экстренная ситуация, для которой срочно потребуются деньги (например, аварийного плана, что очень ве-

роятно, учитывая изношенность зданий многих школ), то, пока образовательное учреждение будет ждать покрытия необходимых расходов из бюджета или согласования на использование внебюджетных средств, последствия могут оказаться печальными.

Проблема существует и в самом привлечении родительских средств, которые, по сути, дважды попадают под налогообложение. Финансовая поддержка школ не легализована. Порою люди просто боятся вносить деньги. Часто родители приносят в бухгалтерию школы какую-то сумму и просят не называть их фамилию, «а то налоговики узнают». Сегодня у нас отсутствует законная образовательная благотворительность, причем целевая, а она в условиях постоянного недофинансирования школ бюджетом просто необходима. Хочет группа родителей или компаний построить современный спортивный комплекс в школе – пожалуйста, они законно вкладывают часть своих налогов. А если правовых изменений не будет, то будет продолжаться школьная теневая экономика.

3. Кейс: органы управления образованием.

Задание: проанализировать изложенную в кейсе ситуацию на предмет её актуальности и предложить способ её разрешения.

Лет 15 назад Главное управление народного образования г. Москвы прекрасно умещалось в маленьком уютном особнячке в переулке старого Арбата, районные же управления занимали всего по несколько комнат в различных помещениях. Сегодня аппарат Департамента образования уже не помещается в гигантском административном здании на Семеновской площади и разбросал многие свои подразделения по всему городу, а окружные управления явно стремятся догнать его по количеству чиновников. В среднем в каждом окружном управлении образования работает 600–700 человек, что по всему городу вместе с самим департаментом и структурами, занимающимися аттестацией, составляет до 10 000 чиновников.

Рост внешних бюрократических структур вызывает рост числа управленцев внутри школы. Еще лет 15 назад в каждой школе был один директор и один завуч. Сейчас по штатному расписанию среднестатистической школе полагается 6 заместителей директора, не считая заместителя по хозяйственной части, начальника штаба ГО (в ранге заместителя), социального педагога и психолога. В Москве около 1700 школ, при помощи простых арифметических действий легко подсчитать, что число работников школ, так или иначе занятых управлением, превышает 10 000 человек. Огромная часть их рабочего времени уходит именно на взаимодействие с вышестоящими бюрократическими структурами, а никак не на управление процессом обучения детей.

Получается, что, грубо говоря, один школьный управленец приходится на одного чиновника, вот и работают они друг на друга. Фактически система управления стала самодостаточной, ей уже не нужны ни дети, ни учителя, ни собственно процесс обучения. Более 20 000 управленцев образованием только на одну Москву!

Эффективность работы управленцев в образовании измеряется не эффективностью работы школ, не оценкой их деятельности со стороны учителей или родителей. Эффективность работы бюрократа измеряется количеством созданных им бумаг и количеством бумаг, которые он требует от других. Количество бумаг, представляемых школами в вышестоящие инстанции, давно превысило все разумные пределы. Выросло и количество самих инстанций. Школа отчитывается перед Департаментом образования, методическим центром, местными управами, Пенсионным фондом, органами налогообложения, создает огромный запас «внутренних» (читай: для проверяющих) документов. Справки по итогам каждой четверти и года (20–30 страниц), о посещении уроков, о проверке журналов, отчет учителя физкультуры (16 страниц), аттестационная папка на учителя (10–15 страниц), справка в Пенсионный фонд (на каждого учителя)... Не менее тысячи листов бумаг (не считая копий) за учебный год в самые различные инстанции!

Другой реально осуществляемой функцией органов управления образованием являются бесконечные проверки, содержание которых порой доходит до абсурда. Представители слав-

ных контрольных и ревизионных управлений могут, к примеру, начать пересчитывать все уроки, записанные во всех школьных журналах за последние три учебных года. Их число должно сойтись с неким общим числом оплаченных государством уроков. Главная задача тут – найти незаписанные, а значит, формально не проведенные уроки. Это позволяет говорить о том, что школа незаконно вы платила государственные средства за невыполненную работу. Чтобы понять, сколько это уроков и какие это средства, приведу несколько цифр. Если в школе 1250 учеников, то в неделю проводится 1866 уроков, что составляет 63 444 урока в год. Практически не бывает, чтобы хоть несколько из этих уроков учителя, проведя, не забыли записать. Какой сизифов труд необходим, чтобы пересчитать все эти записи (за три года, включая кружки и факультативы, это составляет не менее 200 000 уроков), сравнить их с нагрузкой учителей, их зарплатой и обнаружить, кто же «незаконно» получил деньги. Сколько же «потеряло» государство? В настоящее время в среднем за один урок учителю государство платит что-то около 30–35 рублей! Только в виде заработной платы контролерам выплачиваются тысячи рублей, а большим начетом на школу считается сумма в 300–500 рублей.

Таким образом, налицо противоречие между необходимостью управления школами и определенного контроля над ними и реально существующей гигантской бюрократической машиной, деятельность которой абсолютно не влияет положительно на конечный продукт производства – обучение детей (если влияние и бывает, то сугубо отрицательное) и сводится исключительно к оправданию собственной необходимости.

Следовательно, в оптимизации управления образованием заинтересованы как сами образовательные учреждения, так и государство и общество в целом, так как:

– сегодняшнее управление образованием отвлекает образовательные учреждения от реализации основных задач;

– содержание чиновников от образования, занимаемых ими помещений, оргтехники и пр. происходит за счет бюджетных средств, при высвобождении которых можно было бы хотя бы частично решить другие проблемы образования (улучшение материально-технической базы школ, повышение зарплаты педагогическим работникам и т. п.).

4. Кейс: охранные предприятия

Задание: проанализировать изложенную в кейсе ситуацию на предмет её актуальности и предложить способ её разрешения.

Надежная охрана школ сейчас необходима. Трагедия, произошедшая 1 сентября 2004 года в г. Беслане, еще раз подтвердила эту аксиому. Люди в форме в наших школах уже не редкость. И дело даже не в угрозе терроризма, а в росте подростковой преступности, распространении наркотиков. Деньги, собираемые с родителей учеников на оплату охранников, тоже реальность нашего дня.

Сегодня существует четыре варианта организации охраны в школе:

- заключение договора с вневедомственной охраной,
- создание собственной службы безопасности,
- найм по трудовому договору вахтеров-сторожей,
- заключение договора с частным охранным предприятием.

Услуги вневедомственной охраны и собственная служба безопасности слишком дороги для школ. Работа вахтеров-сторожей неэффективна с точки зрения обеспечения безопасности. Поэтому чаще всего школы заключают договоры с частными охранными предприятиями (ЧОП).

Сейчас в Москве из 3933 учреждений образования 2107 охраняются сотрудниками частных охранных предприятий, 100 – вневедомственной охраной. Тревожными кнопками прямой связи с ОВД снабжены 385 школ столицы. Некоторые данные по другим городам России представлены в таблице.

Чаще всего инициатором постановки охраны выступает администрация школы, так как обычно органы самоуправления в школах существуют номинально или отсутствуют вовсе. Однако денег на оплату охранных услуг профессионалов у школ, как правило, нет. И администрация школ вынуждена обращаться к родителям, чтобы убедить их в необходимости услуг профессиональных охранников. Таким образом, заказчиком охранных услуг наряду с администрацией школ добровольно и сознательно выступает коллектив родителей. А потом заключается трехсторонний договор между родительским комитетом (попечительским советом, фондом поддержки школы), финансирующим исполнение данного договора, администрацией школы – заказчиком и частным охранным предприятием – исполнителем.

Основной задачей на сегодня при взаимодействии школы и охрannого предприятия является повышение эффективности охранных услуг в учебных заведениях. Но, так как отдельного закона или нормативных актов, контролирующих создание в школах системы безопасности, не существует, в этом взаимодействии есть ряд проблем.

Необходимо определить минимальный стандарт безопасности школы: и по системе мер, и по технической оснастке, и по финансовым затратам. Специфика охраны школ определяется тем, что наряду с материальными ценностями требуется защитить жизнь учителей и детей. По мнению специалистов, прежде всего необходимо решить две важные задачи: обеспечить контрольно-пропускной режим и общественный порядок внутри учебного заведения и на прилегающей территории. В данном стандарте следует предусмотреть и требования к самим охранникам: ради экономии фонда заработной платы столичные ЧОПы предпочитают набирать сотрудников из числа малооплачиваемых приезжих из других регионов страны. Работники небольших ЧОПов зачастую никем не проверяются и не имеют необходимого «удостоверения личности охранника». А чтобы получить такой документ, нужно пройти проверку по базам данных органов милиции, ФСБ, здравоохранения и так далее. Ведь среди кандидатов на должность охранника может вполне оказаться и судимый, и психически нездоровый человек.

Следует решить вопросы по межведомственным трениям. На сегодня ситуация такова: зачастую то, что хорошо с точки зрения охраны школы (например, установка турникетов на входе, зарешеченные окна), совершенно недопустимо с точки зрения пожарной безопасности (создает препятствия при срочной эвакуации учащихся в случае пожара).

Определить, кому будет подчиняться человек в форме, отвечающий за безопасность в школе. Директору школы (согласно Закону РФ «Об образовании» за безопасность учащихся отвечает именно он)? Своему начальству?

Кто будет оплачивать работу охрannого предприятия в школе? Бюджет (какой)? Школа (родители)? Школы не входят в утверждаемый Правительством РФ перечень объектов, подлежащих государственной охране. То, что родители сегодня пытаются за свой счет решать проблему безопасности детей, – это аномалия, говорящая о бесполезности, бессилии и нахлебничестве государства. Необходимо централизованное финансирование мероприятий по охране школ и дошкольных учебных заведений. Ведь основная задача школ – обучать, а охрannой руководить должны профессионалы.

5. Кейс: пожарная охрана

Задание: проанализировать изложенную в кейсе ситуацию на предмет её актуальности и предложить способ её разрешения.

За последние пять лет в системе образования произошло более 11 тысяч пожаров, в которых погибли 177 человек. При этом основная доля трагедий приходится на общеобразовательные учреждения и составляет 45% от всего количества пожаров. В 2002 году в огне погибли 28 человек (в том числе трое детей), в 2003 это число возросло более чем втрое и достигло 93 человек.

В 1994 году был принят Федеральный закон «О пожарной безопасности». Он предусмотрел массу позиций в этой сфере деятельности. Так, в статье 35 законодатели определили

перечень обязанностей федеральных органов исполнительной власти Российской Федерации в области пожарной безопасности, которые в полной мере касаются Министерства образования России. Именно оно обязано организовать разработку и обеспечить реализацию мер пожарной безопасности на всех своих объектах, то есть в школах, вузах, училищах... Однако в Положении о Министерстве образования РФ, утвержденном постановлением Правительства Российской Федерации от 24 марта 2000 года № 258 с последующими изменениями и дополнениями, у Министерства образования... нет никаких обязанностей по линии пожарной охраны! Налицо явный парадокс. Закон предусмотрел обязанности для Минобразования, а в Положении, то есть нормативном акте, менее значимом по юридическому статусу, проигнорировано его требование. Стоит ли удивляться, что в какой-то школе не выполняют предписания Госпожнадзора, если не выполняются требования закона федерального уровня. Отсутствие «пожарных» функций в обязанностях Минобразования привело к тому, что в его структуре не оказалось подразделения, а соответственно и штатных специалистов, которые должны заниматься повседневным решением вопросов противопожарной защиты. Похоже, что Минобразования решило «закалить» в мучениях руководителей образовательных учреждений. Пусть помучаются и сами определяют, сколько им нужно огнетушителей, причем отдельно пенных, отдельно порошковых, отдельно углекислотных, отдельно хладоновых...

В Екатеринбурге в 2004 году на нужды пожарной безопасности было выделено 25 миллионов. А чтобы выполнить все требования пожарных, надо потратить более 500 миллионов рублей. Даже больше, если учесть, что многое упирается в капитальный ремонт. Например, по правилам надо менять проводку, деревянные полы. А на это уже потребуются миллиарды. Муниципальные образования Свердловской области всего на 20 процентов профинансировали пожарную безопасность социальных объектов, среди которых и школы. Причем большая часть средств потрачена на транспортные расходы и выплату зарплат, а не на приобретение огнетушителей. В Иркутской области на противопожарную подготовку школ из областного бюджета было выделено 11 миллионов рублей, что позволило подготовить 55% школ. Это, конечно, на 20% больше, чем в предыдущем году, но что делать оставшимся 45 процентам (16% зданий школ вообще находятся в аварийном состоянии)? В Усть-Ордынском Бурятском автономном округе из 241 школы по пожарному обеспечению признали «годными» только 30. На местах нашли оригинальный выход – принять к 1 сентября пожароопасные школы «условно».

У муниципальных образований нет денег, чтобы обеспечить пожарную безопасность сразу всех школ. А у пожарных нет времени ждать, пока деньги появятся. МЧС требует «ужесточить надзор» и закрыть небезопасные школы прямо сейчас.

При этом пожарнадзор может сколько угодно предупреждать о возможности возгорания, а школы будут продолжать работать. Проверяющие инспектора проявляют принципиальность и не подписывают акты о приемке школ, но по закону окончательный вердикт о соответствии школы требованиям пожарной безопасности выносит не пожарнадзор, а госкомиссия, в которую входят чиновники от образования. Так было всегда. До пожаров 2003 года в Дагестане и Якутии всех эта ситуация устраивала. После этого МЧС стало требовать от пожарных ужесточения пожарного надзора за школами.

6. Кейс: предприятия общественного питания

Задание: проанализировать изложенную в кейсе ситуацию на предмет её актуальности и предложить способ её разрешения.

По-прежнему остается актуальной проблема обеспечения высокого качества и безопасности питания детей в образовательных учреждениях.

Питаются в школьных столовых в основном дети из малообеспеченных и многодетных семей, а также ученики младших классов. Остальные либо перебиваются булками, либо остаются голодными. Не нужно быть медиком, чтобы понять, почему сегодня заболевания желудочно-кишечного тракта у подростков развиваются с бешеной скоростью.

Первая проблема, связанная с питанием учащихся школ, – его доступность. К примеру, в Перми, чтобы обеспечить горячим питанием школьников, жителям городов необходимо тратить от 5 до 17 рублей в день, селянам – 4 рубля (хотя некоторые сельские школы за счет пришкольных огородов значительно снижают стоимость обеда). С учетом среднего заработка в регионе, в настоящее время за счет семейного бюджета в школе могут позволить себе обедать дети обеспеченных родителей. Если до недавнего времени муниципалитет выделял каждому школьнику дотацию на удешевление питания, то со следующего года бюджет Перми на эти цели средств не запланировал. Впрочем, и на те дотации, которые выделяются сегодня (1,72 рубля и 7,5 руб. для детей из малообеспеченных семей), невозможно обеспечить ежедневное питание всех детей. Федеральный закон «О компенсационных выплатах на питание обучающихся в государственных, муниципальных общеобразовательных учреждениях, учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования» обязывает выплачивать дотации на школьное питание не только муниципальный бюджет, но и федеральный. Но с 1996 года, когда закон вступил в силу, из федерального бюджета не поступало ни рубля.

Кроме стоимости питания, существует и проблема его качества. В прошлом году 19,5 процента из отобранных на калорийность проб в школьных столовых Пермской области были нестандартными. Кроме того, питание школьников не сбалансировано. Чаще всего пища перенасыщена макаронными и кондитерскими изделиями, в то время как норматив по мясу обеспечивается лишь на 87 процентов, рыбе – 58 процентов, молоку – 71 процент, а по творогу меньше чем наполовину.

Раньше питанием в школьных столовых занимались централизованно, в каждом районе города существовали комбинаты школьного питания. Сейчас появилась альтернатива – частные предприниматели. Муниципальные предприятия более затратные, сложно выживают на рынке. Но и частник частнику рознь. Среди них есть опытные, предприимчивые люди. Но есть и много частных предприятий общественного питания, работающих в школах с различными нарушениями. Ими не соблюдаются элементарные санитарные нормы, что в отдельных регионах уже не раз приводило к отравлению детей (например, в Нижнем Новгороде), заражению инфекционными заболеваниями (например, в Карачаево-Черкесии). Нарушаются условия хранения продуктов питания, отсутствуют документы, подтверждающие их качество и безопасность. Есть случаи нарушения калькуляции, хищений работниками столовых.

Еще одна проблема состоит в том, что даже если родители регулярно выдают своим детям деньги на питание, проконтролировать, на что потрачены эти деньги – на горячий обед или шоколадку и чипсы (вариант: пиво и сигареты), невозможно.

Таким образом, несмотря на то что проблемой питания в школах озабочены самые разные структуры (в Перми, например, вопросами школьного питания ведают три структуры: управление образования, департамент имущественных отношений и управление по развитию потребительского рынка и защите прав потребителей), охват учащихся полноценным и доступным рационом на сегодня не на высоте.

7. Кейс: самозащита директора

Задание: проанализировать изложенную в кейсе ситуацию на предмет её актуальности и предложить способ её разрешения.

Директор школы – самый незащищенный в образовательной вертикали власти человек. За все, что происходит в школе, спрашивают с него, будь то низкие показатели выпускников по результатам ЕГЭ, закрытие компьютерного класса СЭС, пожар в школе или поддержка учителями всероссийской забастовки. Кто крайний, известно заранее – директор.

В августе 2004 года за нарушение правил пожарной безопасности к административной ответственности были привлечены 14 тысяч руководителей. Это значит, что пожарными инспекторами был оштрафован каждый пятый директор школы в России.

С учетом того, что школу регулярно проверяют самые разные инстанции и соответствовать всем требованиям проверяющих большинство школ не в состоянии, совокупный раз-

мер штрафов, налагаемых на директоров, может превышать уровень его зарплаты. Кроме того, директора могут и судить. Именно «за непринятие всех возможных мер для предотвращения пожара» был осужден на пять лет директор Чоунской школы села Сыдый был Михаил Иванов. Но как он мог их предпринять, если пожарные выдавали ему предписания, а районное управление образования денег не выделяло? Прокуратура Свердловского района Перми возбудила уголовное дело против директора одной из школ, так как именно он несет ответственность за жизнь детей в учебное время (ДТП со смертельным исходом).

Но есть ситуации, когда директор реально может постоять за себя и за школу. Нужно только знать как.

Истинной причиной «выявляемых» многочисленных нарушений остается хроническое и чудовищное по своим размерам недофинансирование школ. Директор за финансирование школы не отвечает. Он лишь подает заявку. Если ее не удовлетворяют, ответственность за ЧП должны нести те, кто не дал денег на противопожарную профилактику, санитарную обработку, капитальный ремонт и пр.

Вопрос, как доказать, что денег действительно не дали. Поэтому для своей защиты директор может периодически в письменной форме требовать профинансировать мероприятия, указанные в Санитарно-эпидемиологических правилах СанПиН 2.4.2.1178-02 и Правилах пожарной безопасности для школ ППБ-101-89, утвержденных Госкомобразования СССР 10 мая 1989 года (см. «Документы» № 102 от 10 февраля 2004 года). Требование профинансировать указанные мероприятия необходимо включать в ежегодно составляемую бюджетную заявку школы, даже если администрация школы точно уверена в том, что она не будет утверждена. Если же проверяющими выдано предписание об устранении выявленных нарушений, директор немедленно должен обратиться к распорядителю бюджета с требованием профинансировать указанные в предписаниях мероприятия.

В том случае, если у учредителя школы недостаточно средств на соблюдение этих правил и норм (а так обычно и случается), эстафетная палочка возможной уголовной и административной ответственности за возникновение пожара и другие тяжкие и иные общественно опасные последствия будет передана в руки вышестоящих должностных лиц.

Большинство проверяющих заблуждаются по поводу того, что директор как руководитель обязан отвечать за все происходящее в школе, в том числе – в административном порядке. В соответствии с основами административного законодательства необходимым и обязательным условием привлечения лица к административной ответственности является его виновность в совершении административного правонарушения. С целью установления виновных законом предусмотрена процедура проведения административного расследования. В соответствии с законом юридическое или физическое лицо признается виновным в совершении административного правонарушения, если будет установлено, что у него имелась возможность для соблюдения правил и норм, за нарушение которых настоящим кодексом или законами субъекта Российской Федерации предусмотрена административная ответственность, но данным лицом не были приняты все зависящие от него меры по их соблюдению.

Для директора «принять все зависящие от него меры» – это подать заявку на финансирование. По идее, если она не удовлетворена и это документально зафиксировано, все претензии к директору должны быть сняты. Если все-таки дело доходит до суда, свои права директор может отстоять и там. При этом нужно учитывать, что, хотя в России формально не существует «прецедентного» права, на практике оно есть. Судьи охотно используют в своей работе вступившие в законную силу решения других судов. Уже существуют судебные акты, согласно которым директора, обвинявшиеся в том, что не выполнили предписаний надзорных организаций, были признаны невиновными, так как их заявку на финансирование не удовлетворили. На эти судебные решения можно ссылаться в любом российском суде.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Bloom, B. S. Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman; (Ed.), 1956.

1. Альтшуллер, Г. С. Найти идею. Введение в теорию изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – Новосибирск : Наука, 1991. – 212 с.

2. Антонии, М. А. Интерактивные методы обучения как потенциал личностного развития студентов / М. А. Антонии // Психология обучения. – 2010. – № 12. – С. 3–63.

3. Балл, Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М., 1990. – 139 с.

4. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества : жанр: Культурология / М. М. Бахтин. – М. : Изд. Дом «Искусство», 1979.

5. Бершадский, Б. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / Б. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М., 2003. – С. 144–146.

6. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.

7. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы : научные труды / А. А. Вербицкий. – Выпуск 2. – Жуковский : МИМ ЛИНК, 2000. – 41 с.

8. Вербицкий, А. А. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова. 2003. – 80 с.

9. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

10. Вербицкий, А. А. О контекстном обучении / А. А. Вербицкий // Вестник высшей школы. – 1985. – № 8. – С. 27–30.

11. Габай, Т. В. Разработка деятельностной теории учения в трудах Н. Ф. Талызиной / Т. В. Габай // Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы : матер. междунар. науч. конф.; г. Москва. 6-8 февраля 2014 г. – М. : Изд-во МГУ, 2014.

12. Герасимова, Н. И. Деловая игра как интерактивный метод обучения речевой деятельности / Н. И. Герасимова // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 1. – С. 24–25.

13. Голоушова, Д. Теория учебных задач Д. Толлингеровой. Её вклад и значение для развития педагогики и психологии [Электронный ресурс] / Д. Голоушова // Дидактор-сайт и блог учителей и педагога. – Режим доступа http://biochimik.ucoz.ru/dir/sajty_uchitelej/drugie/didaktor/8-1-0-89 (дата обращения 12.06.2017).

14. Елисеева, Е. В. Сущность задачного подхода в обучении [Электронный ресурс] / Е. В. Елисеева. – Режим доступа http://biochimik.ucoz.ru/dir/sajty_uchitelej/drugie/didaktor/8-1-0-89 (дата обращения 12.06.2017).

15. Запорожец, Е. А. Интерактивные методы профессиональной подготовки студентов – будущих государственных служащих / Е. А. Запорожец // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 4. – С. 76–79.

16. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

17. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 83 с.

18. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2002.

19. Лаврентьева, Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология : учеб. пособие / Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 1995. – 150 с.
20. Лаврентьева, Н. Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Н. Б. Лаврентьева, Г. В. Лаврентьев. – Барнаул : АлтГУ, 2002. – 156 с.
21. Лешошко, И. Давайте жить дружно / И. Лешошко // Школьный психолог. – 2006. – № 15.
22. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд.-М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 289–290; С. 325–326.
23. Мардер, Л. Тренинг педагогической осознанности / Л. Мардер // Школьный психолог. – 2003. – № 22.
24. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
25. Мышление учителя : Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
26. Орехов, Ф. А. Решение ситуационных педагогических задач : метод. указания / Ф. А. Орехов. – Магнитогорск, 1980. – 144 с.
27. Осипова, К. Е. Психолого-педагогические основы развития мышления учителя / К. Е. Осипова. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, – 1997. – 136 с.
28. Пахомова Е. М. Изучение и обобщение педагогического опыта. // Методист. – 2005. – № 2.
29. Пахомова Е. М., Дуганова Л.П. Учитель в профессиональном конкурсе : учебно-методическое пособие. – М. : АПКИППРО, 2006. – 168 с.
30. Пушкин, В. Н. Оперативное мышление в больших системах / В. Н. Пушкин. – М. : Энергия, 1965. – 376 с.
31. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – С. 309–320.
32. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
33. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
34. Сонин, В. А. Классики мировой психологии : биографический энциклопедический словарь / В. А. Сони́на, Л. М. Шлионский . – СПб. : Речь, 2001. – С. 264–265.
35. Сохор, А. М. Информационные аспекты решения задач / А. М. Сохор // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика. – 1980. – № 1 – С. 7–9.
36. Спирин, Л. Ф. Теория и технология педагогических задач / Л. Ф. Спирин. – М., 1997. – 31 с.
37. Спирин, Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л. Ф. Спирин; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 174 с.
38. Талызина, Н. Ф. Сущность деятельностного подхода в психологии / Н. Ф. Талызина // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – № 4. – С. 157–162.
39. Теплов, Б. М. Ум полководца / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1990. – 208 с.
40. Толлингерова Д. К психолого-педагогической теории учебных задач / Д. Толлингерова // Социалистическая школа. – 1976/77. – № 4. – С. 156–160.

41. Туревская, Е. И. Развитие профессионального оперативного мышления будущего учителя в ходе решения психолого-педагогических задач : дис. ...канд. Пед. наук. / Е. И. Туревская. – Тула : ГТПУ. – 2001. – 171 с
42. Фридман, Л. М., О некоторых вопросах использования задач в обучении / Л. М. Фридман, К. К. Джумаев // Советская педагогика. – 1974. – № 6. – С. 50–55.
43. Хусид, А. Патриот самого себя / А. Хусид // Школьный психолог. – 2002. – № 38.
44. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра : сборник текстов / Г. П. Щедровицкий. – Том 9. Часть 2. – М. : Наследие ММК, 2005. – 320 с.
45. Щедровицкий, Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология : курс лекций. 3-е изд., испр. и доп. / Г. П. Щедровицкий. – М. : Изд-во Студии Артемия Лебедева. – 2014.
46. Эсаулов, А. Ф. Психология решения задач / А. Ф. Эсаулов. – М. : Высш. шк, 1972. – 216 с.

Учебное текстовое электронное издание

**Кружилина Тамара Васильевна
Гончарова Анастасия Леонидовна
Орехова Татьяна Федоровна**

**ПРАКТИКУМ ПО РЕШЕНИЮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

Учебное пособие

0,77 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2017 год
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
Кафедра педагогики
Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий
e-mail: ceor_dot@mail.ru