

В.С. Зайцев

Интерактивные технологии
обучения студентов
и магистрантов
в современном вузе

Учебное пособие

2017

УДК 371.01/021/
ББК 74.202.45я73
3-17

Зайцев В.С. Интерактивные технологии обучения студентов и магистрантов в современном вузе: учебное пособие. – Челябинск, 2017. – 85 с.

В учебном пособии представлены наиболее популярные и востребованные студентами педагогические технологии, технологии обучения и воспитания. Дана теоретическая характеристика и изложена сущность современных технологий обучения и воспитания, а также раскрыто основное содержание каждой технологии, методика ее применения.

Пособие предназначено для широкого круга работников образования, учителей, преподавателей и студентов педагогических, психологических и социально-педагогических факультетов. Пособие написано в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 – Профессиональное обучение (квалификация – бакалавр).

Рецензенты:

Н.В. Уварина, профессор ЮУрГГПУ, доктор педагогических наук;
С.Г. Литке, доцент ЮУрГГПУ, кандидат психологических наук.



Издательство Татьяны Лурье

© Зайцев В.С., 2017

© Издатель Татьяна Лурье, 2017 г.

Оглавление

| | |
|---|----|
| Предисловие..... | 4 |
| 1. Групповые технологии и методы интерактивного обучения | 5 |
| 1.1. Технология учебных дискуссий..... | 5 |
| 1.2. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г.С. Альтшуллера..... | 18 |
| 1.3. Кейс-технология..... | 22 |
| 1.4. Технология развития критического мышления..... | 41 |
| 1.5. Методика Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления»..... | 55 |
| 1.6. Технология «педагогических мастерских»..... | 60 |
| 2. Игровые технологии..... | 67 |
| 3. Рекомендуемая литература и электронные ресурсы..... | 82 |

Предисловие

Продуктивная мыслительная деятельность, учебно-познавательный интерес у студентов формируются в результате реализации парадигмы личностно-ориентированного, развивающего обучения, внедрения интерактивных методов и форм его организации. Обычные формы учебной работы имеют несколько ограниченные возможности в активизации позиции студента, так как он всегда находится в состоянии обучаемого и обучающегося. Напротив, чем разнообразнее выполняемые студентом роли и занимаемая им в деятельности позиция, тем разнообразнее развивается личность будущего специалиста, его мыслительная деятельность приобретает системный характер, формируется творческий, заинтересованный подход к учебно-познавательной деятельности, вырабатывается гибкость мышления и действий. Значение использования в образовательном процессе интерактивных методов обучения заключается, прежде всего, в повышении качества подготовки специалистов. Смысл данных приемов состоит в следующем:

- в повышении учебно-познавательной активности студентов, интереса к учебным занятиям;
- инициировании самостоятельной мыслительной деятельности;
- развитию творческого потенциала личности студента;
- предупреждении утомления, создании комфортной среды для обучения и воспитания личности будущего специалиста;
- создании условий для формирования профессионально-значимых личностных качеств.

Конечной целью современного обучения студентов психолого-педагогическим дисциплинам является формирование у них профессионально-педагогической составляющей в подготовке конкурентоспособных на рынке труда специалистов. Одним из направлений ее реализации выступает процесс целенаправленного воспитательного и обучающего воздействия на личность каждого студента. Активное обучение полностью отвечает этим требованиям. Интерактивные технологии обучения позволяют формировать знания, умения и навыки путем вовлечения студентов в активную учебно-познавательную деятельность. Обучение с использованием данных методов приносит студентам лучшие результаты: обеспечивает вовлеченность обучающихся (участие в процессе обучения активное, а не пассивное); основано на опыте; отвечает первоочередным потребностям и опирается на личные побудительные мотивы: осуществляет обратную связь; демонстрирует уважение к обучающимся; создает дружелюбную атмосферу в коллективе.

1. Групповые технологии и методы интерактивного обучения

1.1. Технология учебных дискуссий

«Вы получаете деньги за ту ценность, которую приносите собой на рынок. Если Вы знаете что-то, чего не знают 97,3% людей, Вы получаете большие деньги, если Вы знаете то, что знают 97,3% людей во всем мире, Ваши доходы так и останутся низкими».

Миллионер Генрих Эрдман

Сущность и исходные теоретические положения технологии учебных дискуссий

В отечественной литературе наиболее полно основы образовательного процесса в форме дискуссии изложены М.В. Клариным.

Цель технологии проведения учебных дискуссий: развитие критического мышления учащихся, формирование их коммуникативной и дискуссионной культуры.

Исходные теоретические положения:

К характерным чертам учебной дискуссии М.В. Кларин относит следующие.

1. Учебная дискуссия диалогична по самой своей сути – и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала.

2. Дискуссия является одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления.

3. Применение дискуссии рекомендуется в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности в приобретении знаний и формулировании проблем, в подборе и четком представлении собственных аргументов, в предметной подготовке к теме дискуссии.

4. Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников – то есть обращении учеников друг к другу для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы.

5. Сущностной чертой учебной дискуссии является диалогическая позиция педагога, которая реализуется в предпринимаемых им специальных организационных усилиях, задает тон обсуждению, соблюдению его правил всеми участниками.

6. На первых порах использования учебной дискуссии усилия педагогов сосредоточены на формировании дискуссионных процедур. Впоследствии в центре внимания педагога оказывается не только выявление различных точек зрения, позиций, способов аргументации, их соотнесение и составление более объемного и многопланового видения явлений, но также сопоставление интерпретаций сложных явлений, выход за пределы непосредственно данной ситуации, поиск личностных смыслов. Чем больше учащиеся приучаются мыслить, исходя из контрастных сопоставлений, тем значительнее становится их творческий потенциал.

7. Учебная дискуссия уступает изложению по эффективности передачи информации, но высокоэффективна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентации.

Сравнительные характеристики общения в традиционном обучении и дискуссии (Диллон)

| Характеристики | Обычный разговор | Дискуссия |
|-----------------------|---|--|
| Кто больше говорит | Учитель две трети времени | Ученики половину времени или больше |
| Типичное поведение | Вопрос - ответ. 1. Учитель спрашивает. 2. Ученик отвечает. 3. Учитель оценивает. | Нет вопросов и ответов Смешанный обмен вопросами и ответами учителей и учеников |
| Обмен фразами | Многочисленный, краткие быстрые фразы | Более медленный,, фразы длиннее |
| Вопросы | Важно не вопрос, а знание учениками ответа | Важно смысл вопроса |
| Ответ | Оценивается как правильный или неправильный. Единственный правильный ответ для всех учеников. | Оценивается как «согласен - не согласен». Правильны самые разные ответы. |
| Оценивание | «Правильно/неправильно». Только учителем | «Согласен/не согласен». И учениками и учителями. |

Методы активации познавательной учебной деятельности учащихся

Рядом со смысловым компонентом в обучении, не менее важным является процессуальная составляющая учебного процесса. Речь идет о привлечении учащихся к активной деятельности в процессе усвоения знаний. Принцип активности учащихся остается главным в педагогике. Этот принцип предусматривает высокое качество и высокий уровень мотивации учебной деятельности.

Наибольший активизирующий эффект дают ситуации, в которых учащиеся:

- самостоятельно объясняют окружающие явления и предметы;
- отстаивают свое мнение;
- берут участие в дискуссиях и обсуждениях;
- ставят вопросы своим товарищам;
- рецензируют ответы своих товарищей;
- оценивают ответы и письменные работы одноклассников;
- объясняют друг другу непонятные понятия, явления и процессы;
- самостоятельно выбирают посильные для собственного исполнения задания;
- занимаются самопроверкой, анализируют собственные учебные действия;
- находят несколько решений учебных задач.

Дискуссия – одна из технологий интерактивного обучения. Она предполагает обсуждение, спор, которые возникают и решаются в процессе общения. Технология учебной дискуссии состоит в коллективном обсужде-

нии вопроса, проблемы, информации, идеи, мысли, предложения. Цель дискуссии – обучение, тренинг, диагностика.

Условия и правила организации дискуссии (Диллон)

1. Организационные и содержательные условия:

1. изначально должно быть несколько точек зрения на предмет обсуждения,
2. правдивость – то, что говорят и о чем говорят, должно быть правдой,
3. дискуссионты должны вступать в дискуссию с желанием услышать и понять другие доводы, поддержать иные точки зрения, а не только высказать свои,
4. знание и понимание предмета разговора учителями и учениками в ходе дискуссии должно развиваться,
5. выдвигаемые аргументы должны быть обоснованы и доказательны,
6. участники дискуссии должны подходить к ней осмысленно, применяя в ее ходе рефлексию и обдуманно корректируя решение в случае необходимости,
7. решения принимаются с учетом перспективы развития группы,
8. все участники несут равную ответственность за выбранное решение.

2. Условия открытости:

1. предмет обсуждения должен быть открыт для дискуссии,
2. мышление и восприятие участников должно быть открыто для воздействия и понимания,
3. дискуссия открыта для всех аргументов, данных, точек зрения, критики,
4. дискуссия открыта для всех учеников и учителей, а также для всех, кто желает принять в ней участие, для исключения кого-либо должны быть очень веские причины,
5. время для дискуссии не ограничено,
6. результат дискуссии открыт, нельзя заранее предположить выводы и сводить к ним обсуждение, также нельзя заранее предсказать, что результатом должно быть одно решение, их может быть несколько, а может и не быть вовсе,
7. цели и ход дискуссии на подготовительном этапе открыты, объявляется только тема,
8. участники дискуссии свободны в изменении своего мнения и нахождении общих точек зрения.

3. Правила общения:

1. учителя и ученики должны говорить друг с другом,
2. они должны слушать друг друга,
3. они должны отвечать друг другу,
4. все участники должны получить ясное представление о позициях друг друга,
5. миролюбие – соблюдение правил типа «в одно и то же время говорит только один человек», «не прерывать друг друга», «не ругать без доказательств не понравившиеся доводы или собеседника» и другие,
6. дружелюбие – люди не должны бояться высказывать честно и открыто свое мнение,

7. равенство – каждый из участников имеет равные права и время для высказывания, одобрения и возражений, все мнения равны,

8. уважение – участники должны высказывать уважение и заботу каждому, вне зависимости от мнения, которое он высказал, и поста, который занимает высказывающийся,

9. скептицизм по отношению к авторитетам, уважается только суть высказывания, а не авторитет, на который ссылаются,

10. причины и доказательства должны быть ясно изложены с тем, чтобы другие быстро их поняли, аргументы должны точно отражать точку зрения и не вызывать двусмысленных толкований,

11. доказательство должно быть немногословным, без лишних повторов и примеров,

12. участники дискуссии свободны в своем обращении за разъяснениями к любому другому участнику. Дискуссия – это действие с множеством адресатов.

К задачам, которые решаются в ходе дискуссии М.В. Кларин относит: задачи конкретно – содержательного плана и задачи организации взаимодействия в группе (классе), подгруппах.

К сфере задач первого рода относятся: осознание детьми противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой; актуализация ранее полученных знаний; творческое переосмысление возможностей их применения, включения их в новый контекст и т.д.

К сфере задач второго рода относятся: распределение ролей в группах-командах; выполнение коллективной задачи; согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода; соблюдение специально принятых правил и процедур совместной поисковой деятельности и т.д.

Педагогически важными являются результаты, получаемые «на пересечении» конкретно-содержательной деятельности и деятельности по взаимодействию в группе: переработка сведений, информации специально для убедительного изложения; представление своей точки зрения как позиции, ее аргументация; выбор и взвешивание подходов к решению проблемы; возможное применение подхода или точки зрения как результат осознанного выбора и т.д.

В педагогическом опыте получили распространение ряд приемов организации обмена мнениями, которые представляют собой свернутые формы дискуссий. К их числу относятся:

«круглый стол» – беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа учащихся (обычно около пяти человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так и с «аудиторией» (остальной частью класса);

«заседание экспертной группы» («панельная дискуссия») (обычно четыре-шесть учеников, с заранее назначенным председателем), на котором вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы, а затем ими излагаются свои позиции всему классу. При этом каждый участник выступает с сообщением, которое не должно перерасти в долгую речь;

«форум» – обсуждение, сходное с «заседанием экспертной группы», в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с «аудиторией» (классом);

«симпозиум» – более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории» (класса);

«дебаты» – явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), – и опровержений. Вариантом этого вида обсуждений являются так называемые «британские дебаты», воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в Британском парламенте. В них обсуждение начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны;

«судебное заседание» – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

Мы привели наиболее подробный перечень различных видов обсуждения, хотя в практике они нередко обозначаются одним и тем же словом – «дискуссия». Несколько особняком среди них стоит так называемая **«техника аквариума»**. Такое название получил особый вариант организации коллективного взаимодействия, который выделяется среди форм учебной дискуссии. Эта разновидность дискуссии обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями. Процедура «техника аквариума» выглядит следующим образом.

Техника аквариума – особый вариант организации обсуждения, при котором, после непродолжительного группового обмена мнениями, по одному представителю от команды учувствуют в публичной дискуссии. Члены команды могут помогать своему представителю советами, передаваемые в записках или во время тайм-аута.

Дискуссия-диспут. Ведущий оглашает тему и предоставляет слово желающим. Ход диспута частично определяется ведущим, но, в основном, имеет эмоциональную окраску.

Конференция. Вид дискуссии, где обсуждение и спор предваряет сообщение. Для конференции характерно спокойное обсуждение выдвинутых тезисов.

Дискуссия-состязание. Все участники делятся на команды. Выбирается жюри, которое определяет критерии оценивания предложенных решений.

Согласуется тема дискуссии и система баллов. В конце проводится коллективное обсуждение вариантов решения предложенных проблем.

Методика «вопрос-ответ». Эта методика – вид простого собеседования. Отличие состоит в том, что используется определенная форма постановки вопроса для собеседования с участниками дискуссии.

Методика «Обсуждение вслух». Она предусматривает сначала проведение дискуссии в микрогруппах, а потом – общей дискуссии, в ходе которой мнение своей группы сообщает лидер. После этого она обсуждается всеми участниками.

Методика «Клиники». В процессе использования этой методики каждый из участников разрабатывает свой вариант решения, предварительно подав для открытого обсуждения свое видение проблемной ситуации. Решение проблемы оценивается руководителем дискуссии или группой назначенных экспертов.

Методика «Эстафета». Каждый участник, закончив выступление, передает слово тому, кому посчитает нужным.

Мозговой штурм (Brain storming, мозговая атака). Это один из наиболее известных методов поиска оригинальных решений различных задач, продуцирования новых идей. Он был предложен американским психологом А. Осборном в 50-е годы. В настоящее время считается одним из методов активизации обучения и лежит в основе многих деловых и дидактических игр. Метод тщательно разработан и предполагает реализацию требований по организации группы участников, технологии проведения и правилам поведения.

Организация группы участников. Оптимальное число – 12 человек (максимально до 35). В состав группы вводятся помимо различных специалистов 5 дилетантов. Их задача генерировать «бредовые» идеи, сбивать специалистов со стандартного виденья проблемы. Руководить мозговой атакой должен специалист по управлению, методолог, но не специалист по профилю обсуждаемой проблемы.

Процедура. Продолжительность работы – 1,5-2 часа. Этапы процедуры:

1. Формулирование проблемы.
2. Тренировочная сессия – разминка. Упражнение в быстром поиске ответов на задачи тренировочной серии.
3. Мозговая атака. Генерирование идей.
4. Оценка и отбор наилучших идей экспертами.
5. Обсуждение итогов работы.

Правила. Во время проведения мозгового штурма должны соблюдаться следующие правила.

- Во время атаки все равны, нет ни начальников, ни подчиненных.
- Нет авторского права на идеи.
- Необходимо искать необычные, оригинальные идеи.
- Все идеи встречаются одобрением, и могут быть, и даже должны быть, развиты, как бы фантастичны они ни были. Критика запрещена.
- Задача участников не в демонстрации своих знаний, а в поиске решения проблемы.

Широкое распространение метода мозговой атаки привело к созданию ряда модификаций, в числе которых называют:

- **Метод Дельфи** (Дельфийская процедура). Метод предложен О. Хелмером. Предусматривает индивидуальное генерирование идей и их публичную защиту.

- **Метод Мыслерешето** (Калдер Х.Я., Рутас В.И., 1989). В соответствии с этим методом процедура начинается с письменного оформления индивидуальных предложений, желаний, идей каждого участника. Затем следует их «просеивание» в малых группах, то есть фиксация и генерация предложений, представляющих общий интерес для всех членов группы, оформление сводных предложений, их представление на общее обсуждение, комментирование и дополнение, сравнительное оценивание с целью выработки наилучшего варианта и, наконец, дополнение этого варианта наиболее ценными дополнениями других групп.

Дискуссия может использоваться и как метод и как форма, то есть может проводиться в рамках других занятий, мероприятий, являясь их элементом. В эмоционально-смысловом обучении языкам дискуссия является основным видом игровой ситуации на третьем этапе обучения. В вузовском обучении могут использоваться любые виды дискуссии.

«Пустое кресло»

Цель: найти ответ на чётко поставленный вопрос путём обмена мнениями. Этот поиск должен подвести учащихся к открытию правды, к определению фактического состояния вещей. Методика «Пустого кресла» развивает критическое мышление, учит аргументировать, задавать вопросы, активизирует большое количество участников, учит культуре дискуссии.

На 3-4 стульях раскладываются карточки с мнениями на поставленную проблему разных людей и лист со знаком вопроса «?». Учащиеся знакомятся с разными мнениями и становятся у избранной точки зрения. Тот, кто имеет совершенно другое мнение, становится у знака «?». Каждая группа обсуждает выбранное мнение и выдвигает представителя для дискуссии. Все участники дискуссии сидят по кругу. Дискуссию начинают представители групп, которые сидят на стульях, стоящих друг против друга. Ведущий (учитель) ставит ещё один стул. Если кто-то другой хочет высказаться, то он садится в пустое кресло. В кресле можно сидеть одновременно только одну минуту. Как только учитель (ведущий) услышит то, что является самым важным, прекращает дискуссию.

Методика «Ковёр идей» – один из методов решения проблемы. Проходит в три этапа. Учащиеся делятся на 3-4 группы.

Первый этап – понимание проблемы. Участникам предлагается ответить на вопрос, почему существует такая проблема. Каждая группа получает цветные листы бумаги и маленькие цветные клейкие листочки. Ученики отвечают на вопрос проблемы, например, почему трудно учиться в школе? Ответ группа записывает на листах цветной бумаги размером с альбомный лист, затем вывешивается на плакат «Ковёр идей».

Второй этап – поиск решений. Что можно изменить? Каждая группа предлагает свои ответы и записывает их на листах цветной бумаги.

Третий этап – индивидуализация деятельности. Что лично сделаю я, чтобы изменить существующую ситуацию.

Четвёртый этап – оценивание идей. Индивидуальное принятие решения: что смогу делать для решения проблемы и что постараюсь сделать.

Применять данные методики не обязательно все на одном уроке.

На уроках создаётся вполне допустимый рабочий шум при обсуждении проблем: иногда в силу своих психологических возрастных особенностей дети начальной школы не могут совладать со своими эмоциями. Поэтому эти методы вводятся постепенно, воспитывая у учащихся культуру дискуссии и сотрудничества.

Правильно организованная дискуссия проходит следующие стадии развития: ориентация, оценка, консолидация, рефлексивный анализ. Такая дискуссия имеет позитивные последствия, формирует отношение к точкам зрения других участников дискуссии как заслуживающих уважение и понимание.

Чтобы дискуссия была результативной и успешной, необходимо придерживаться общих принципов дискуссии:

- равноправные субъекты;
- позиция «я – хороший, ты – хороший»;
- позиция «пойми меня правильно»;
- истина превыше всего;
- краткость – сестра таланта;
- уважение и дружелюбие при высказываниях.

Общее стремление учителя и учащихся достичь значимых результатов позволяет учителю создавать нестандартные уроки, использовать нестандартные приемы.

Часть 1. Участники дискуссии

Все участники семинара делятся на три категории: Рабочая группа (Президиум), Авторы (Выступающие), Критики.

Председатель

Председатель избирается общим голосованием в конце каждого семинара. Его задача – обеспечить успешное проведение предстоящего занятия. Вот таблица, в которой записаны основные его обязанности и то, какие оценки может ему поставить Преподаватель:

| Обязанности Председателя | Оценка |
|---|---------------|
| 1. Заранее формирует <i>Президиум</i> : назначает Стенографиста, Хронометриста, Секретаря | 1 |
| 2. Заранее составляет <i>повестку дня</i> , список выступающих, определяет хронометраж, чтобы каждому Автору хватило времени на выступление и обсуждение | 1 |
| 3. Своевременно обеспечивает <i>техническое оборудование</i> аудитории (расстановку столов амфитеатром в начале и в прежнем порядке в конце занятия) наличие необходимых <i>принадлежностей</i> (мел, доска, таблицы на доске и т.п.) | 1 |
| 4. Выносит на утверждение <i>протокол</i> предыдущего собрания: проверяет правильность его оформления, зачитывает его вслух и после одобрения собранием передаёт Преподавателю. | 1 |
| 5. <i>Ведёт собрание</i> согласно настоящему Регламенту: оглашает повестку дня, объявляет хронометраж, предоставляет слово или прерывает выступающих, подводит предварительные итоги. | 1 |
| 6. Проводит <i>выборы</i> Председателя для следующего занятия | 1 |
| 7. За 10 минут до конца семинара предоставляет <i>слово Преподавателю</i> для заключительного слова | 1 |
| ИТОГО: | 7 |

Впрочем, преподаватель волен повесить эти оценки

Ответственность Председателя

Если никто не представил на обсуждение своих работ, Председатель получает 7 штрафных баллов, а все прочие студенты группы, сорвавшей занятие, – по 0 баллов.

Хронометрист

Хронометрист (*человек с часами*) помогает Председателю составить повестку дня и следит за её выполнением: подсказывает, сколько времени осталось на обсуждение очередной темы, следует ли ускорить дискуссию. За 10 минут до конца семинара он напоминает, что пора передать слово Преподавателю.

Стенографист

Стенографист (*человек с мелом*) на доске рисует таблицу, вносит в неё оценки, которые диктуют критики, подсчитывает окончательное количество баллов.

Секретарь

Секретарь (*человек с ручкой и листочками*) заполняет Протокол, занося в него результаты обсуждения по каждому выступлению (имя, жанр, название и количество баллов). По просьбе Преподавателя или Председателя в Протокол могут быть занесены и другие постановления (предложения по изменению регламента, лучшие Критики и т.п.).

После занятия забирает Протокол (бланк Протокола здесь), дома оформляет его в соответствии с образцом, подписывает и в начале следующего занятия представляет на утверждение группы.

Правило рабочей группы: никто из Рабочей группы не может высказывать своё мнение о представляемых работах. Президиум – чисто техническая группа. Роль Председателя ограничивается надзором за соблюдением настоящего регламента, обобщением мнений Критиков.

Рецензент и другие возможные участники

Рецензент – тот, кто заранее знакомится с текстом, представляемым на обсуждение. Его может назначить Преподаватель или Председатель.

Председатель по согласованию с Преподавателем может расширять состав Президиума или изменять порядок обсуждения.

Преподаватель

Преподаватель – вспомогательное лицо на задней парте.

Преподаватель может (а иногда обязан) вмешиваться в ход дискуссии. Особенно на первых порах, когда идёт освоение процедуры и группа ещё не стала целостным творческим организмом. В конце семестра это вмешательство становится почти ненужным. Чем лучше работает Преподаватель, тем меньше ему приходится самому говорить на занятиях.

Единственное обязательное его дело – заключительная речь, к которой он готовится на протяжении всего хода занятия. За 10 минут до конца семинара дискуссия прерывается: слово предоставляется Преподавателю. Он объявляет и выставляет оценки за работу каждому из присутствующих, указывает на их ошибки и достижения

Для анализа своего поведения в ходе дискуссии педагогу целесообразно ответить на следующие вопросы (М. Кларин):

1. Поставил(а) ли я обоснованную цель?
2. Соответствовала ли выбранная тема форме дискуссии?
3. Удалось ли мне добиться активного участия ребят в обсуждении?
4. Побуждал(а) ли участвовать или, наоборот, останавливала желающих высказаться?

5. Удавалось ли мне препятствовать монополизации обсуждения?
6. Поддерживал(а) ли я робких учеников?
7. Использовал(а) ли я открытые вопросы, побуждающие к обсуждению?
8. Побуждала ли я учеников к постановке исследовательских вопросов, поиску гипотетических решений?
9. Удерживал(а) ли я внимание класса на теме обсуждения?
10. Не занимал(а) ли я доминирующую позицию?
11. Подводил(а) ли я промежуточные итоги, суммировала(а) ли точки зрения, чтобы усилить внутреннюю связность дискуссии?
12. Что удалось мне лучше всего?
13. Что удалось мне хуже всего?
14. Какие приемы (перечислить) я применял(а), чтобы сделать дискуссию более эффективной?
15. Какие приемы (перечислить) снижали эффект дискуссии?

(Использован материал из книги М.В. Кларина «Инновации в мировой педагогике»).

Критики

Критики – это в потенциале все прочие студенты, которые должны внимательно, не перебивая, слушать оратора, *делая заметки*, а после выступления задать вопросы осведомительного характера, чтобы составить полное представление о содержании текста. Критик затем выставляет свои оценки Автору, которые Стенографист заносит в Сводную таблицу оценок на доске. Критик должен быть готов обосновать свою оценку, если об этом его попросит Председатель.

Важное дополнение: Председатель имеет право ограничить количество Критиков по своему усмотрению (например, для ускорения дискуссии).

Автор

Центральной фигурой на занятии является Автор. Его задача – рассказать или прочитать свой текст (рассуждение, очерк, рассказ или реферат), ответить на осведомительные вопросы Критиков, а затем, после выставления ими оценок защитить свою работу.

Часть 2. Инструменты дискуссии

О системе оценок

Не всякий слушатель может объяснить, что именно ему понравилось в речи. Иногда совершенно пустые и лишённые логики выступления вызывают бурный восторг и аплодисменты. Поэтому так важно видеть то множество приёмов, которые используются в речи и уметь хладнокровно разбирать по пунктам и содержание, и исполнение, и технические средства воздействия на публику.

Когда текст оценивается по нескольким критериям одновременно, имеет смысл применять упрощённую трёхбалльную систему оценок: «0», «1», «2».

«Ноль» (0) за тот или иной пункт ставится, если полностью отсутствует оцениваемый параметр или нет соответствия этому параметру. Например – в Рассуждении нет ответа на один из необходимых вопросов, или (если обсуждается Рассказ) нет заголовка, диалогов героев, или описания или других предусмотренных заданием возможных элементов ...

«Единица» (1) ставится в том случае, если критик не вполне доволен тем, как выполнено то или иное необходимое требование, и он может объяснить, в

чём именно состоит недостаток. Например, заголовок соответствует содержанию, но не оригинален; или есть описание, но неполное и т.п.

«Двойка» (2) – высшая оценка, означающая, что у критика нет претензий по существу данного пункта.

Критики по окончании выступления Автора безо всякого объяснения диктуют свои оценки, которые Стенографист заносит в таблицу на доске. После этого и начинается дискуссия: в записях таблицы хорошо видны разногласия Критиков по тому или иному параметру.

Председатель предлагает тем, кто поставил оценку «Единица» (1) объяснить свои претензии и предложить собственный вариант исправления недостатка (конструктивно критиковать). Автор должен ответить на критику: согласиться с ней или возразить.

Сводная таблица оценок

Чтобы выявить позицию каждого участника по обсуждаемой теме, применяется «Сводная таблица оценок» – инструмент по вовлечению всех без исключения слушателей в процесс обсуждения. Все оценки Критиков выписываются на доске, чтобы дать общее представление о спектре точек зрения на обсуждаемую работу. Затем Критики могут объяснить свои оценки и высказать пожелания Автору. Предпочтение отдаётся *конструктивной критике*, то есть когда не просто указывается на недостаток, а предлагается вариант его исправления.

Автор имеет первоочередное право возразить оппонентам. В конце концов, из всего разнообразия оценок принимается та, которая признана наиболее обоснованной.

Иногда решение принимается большинством голосов, или единодушно, если всё кажется очевидным. Председатель не должен идти на поводу у коллектива: он обязан высказать своё мнение в случае, если нарушаются правила доказательства и решение выносится на волне эмоций.

Таблица позволяет видеть позицию каждого Критика и отмечать наиболее квалифицированных из них. Обычно Преподаватель поощряет их дополнительными баллами за активную осмысленную работу.

Часть 3. Последовательность дискуссии

Утверждение протокола семинара

Утверждение Протокола предыдущего семинара является пунктом № 1 каждого занятия.

Председатель предоставляет слово Секретарю (который выполнял эти функции на предыдущем собрании). Секретарь вслух зачитывает целиком от начала до конца текст подготовленного им Протокола так, чтобы каждый мог внести изменения или дополнения в случае несогласия или выявленной ошибки.

Протокол подписывается Председателем и Секретарём, а затем сдаётся Преподавателю.

Новый Председатель оглашает Повестку дня, начинает работу семинара.

Протоколы являются официальной летописью работы группы и могут быть востребованы при подведении итогов в конце семестра.

Последовательность обсуждения отдельных выступлений

После того, как Автор закончит выступление порядок обсуждения таков:

| | |
|--|--------------|
| 1. Критики задают осведомительные (уточняющие) вопросы Автору по содержанию текста | Осведомление |
| 2. Критики последовательно диктуют свои оценки Стенографисту, который записывает их в таблицу | Оценивание |
| 3. Председатель предлагает объяснить Критикам свои претензии к выступлению (вопрос к тем, кто поставил по тому или иному пункту Единицу) | Обоснование |
| 4. Автор отвечает на критику. Спор по оценкам. Неправильные оценки зачёркиваются. | Спор |
| 5. Стенографист объявляет итоговую оценку | Итог |

После этого слово предоставляется следующему Автору.

Итоговая речь Преподавателя

В конце семинара Преподаватель объявляет, объясняет и выставляет в свой журнал оценки каждому присутствующему.

1. Каждый Критик получает до двух баллов (за осмысленное участие)

2. Председатель – до 7 баллов

3. Члены Президиума – до двух дополнительных баллов

4. Лучший Критик – до двух дополнительных баллов

5. Автор (выступивший) получает баллы, выставленные в результате коллективного обсуждения (и, конечно, ещё 2 балла, как и все прочие участники).

Некоторым участникам назначаются штрафные баллы: они объявляются и объясняются Преподавателем (за злостное нарушение Регламента, неприличное поведение и т.п.).

Некоторые трудности и способы их преодоления

Критикам приходится оценивать текст со слуха, не имея письменного текста перед глазами. Это представляет значительную трудность для невнимательных, плохо слышащих или иностранных студентов. Тут есть способы помочь эффективнее усваивать речь.

Первый – это возможность после выступления задать Автору вопрос осведомительного характера, чтобы, например, он повторил невнятно произнесённое слово или предложение; попросить разъяснить непонятное слово и т.п.

Можно (и нужно) готовить распечатки обсуждаемых текстов для раздачи Критикам. За это Автор получает 2 балла (за использование технического средства).

В данном случае Автор должен позаботиться о том, чтобы произносимый им текст правильно воспринимался слушателями – ведь семинар входит в курс «Основы риторики» и, естественно, одной из его задач является выработка навыка не только сочинительства, но и ораторства.

РЕЗЮМЕ

Формирование культуры диалогического взаимодействия понимается как ориентация на познание, осознание и преобразование субъекта в процессе его ак-

тивного взаимодействия с окружающими, является одной из важнейших целей учителя в организации учебной дискуссии.

Учебная дискуссия как средство формирования культуры педагогического взаимодействия является формой организации учебной деятельности, содержанием которой является равноправное обсуждение учебной задачи с целью разрешения логического противоречия в процессе сопоставления и взаимного изменения позиций ее участников.

При этом необходимо объяснить учащимся, в чем разница между спором и дискуссией.

- Во-первых, в споре цель – доказать правоту, в дискуссии – найти истину, решение задачи, выход из ситуации.

- Во-вторых, спор направлен на результат, дискуссия – это процесс. Он может быть длительным и изменяющимся. Под влиянием новой информации, аргументов обеих сторон меняется ход обсуждения и даже его предмет.

- В-третьих, предмет спора обычно конкретный и незначительный, дискуссия же возникает вокруг чего-то глобального и важного. Итак, если обсуждение вопроса с собеседниками плавно перетекает в дискуссию, то, во избежание превращения ее в безрезультатный спор, необходимо придерживаться следующих правил:

1. Всегда помнить о цели дискуссии – найти истину, решение, выход. Обсуждается только то, что относится к данному, вопросу. Пустые сожаления, воспоминания, нелепые сравнения мягко прерываются ведущим. Не допускается уход в сторону от темы. Пресекаются попытки доказать, что кто-то лучше, а кто-то хуже. Стремится не к победе, а к истине.

2. С уважением относится к мнению каждого ученика. Любое мнение – это точка зрения. Даже отличаясь от личной, она имеет право на существование. Не обижать ученика, называя его мнение неверным, нелепым, смешным. Пока дискуссия не окончена, любая точка зрения может быть верной. А в конце обсуждения могут оказаться реальными кажущиеся в начале невероятными вещи.

3. Придерживаться, дружелюбного тона. Обращаться к ученику по имени или другим уважительным способом («мой собеседник, оппонент»).

Цель технологии

Развитие критического мышления школьников, формирование их коммуникативной и дискуссионной культуры

Преимущества технологии

1. Учебная дискуссия диалогичная, по сути и как форма организации обучения, и как способ работы с материалом.

2. Дискуссия стимулирует инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления.

3. Применение дискуссии рекомендуется, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности в приобретении знаний и формулировании проблем.

4. Взаимодействие в дискуссии строится на содержательно направленной самоорганизации участников.

5. Сущностной чертой дискуссии является диалогическая позиция педагога.

6. Дискуссия высокоэффективна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентации.

Ограничения

1. Большие временные затраты на подготовку и проведение учебной дискуссии.

2. Недостаточный уровень сформированности у школьников умений ведения дискуссии.

Приемы и методы

1. Дебаты

2. Мозговой штурм

3. Аквариум

4. Междусобойчик

5. Мозаика

6. Круглый стол

7. Панельная дискуссия

8. Заседание экспертной группы

9. Форум и др.

1.2. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г.С. Альтшуллера

По-видимому, возможности управления процессом мышления безграничны. Их нельзя исчерпать, потому что Разум, величайший инструмент познания и преобразования мира, способен преобразовывать и самого себя. Кто может сказать, что есть предел очеловечиванию человека? До тех пор, пока будет существовать человек, будет совершенствоваться управление этой силой. Мы лишь в самом начале долгого пути.

П.С. Альтшуллер

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), основанная Генрихом Сауловичем Альтшуллером в 1946 г. – это технология творчества. Длительное время единственным способом решения творческих задач был «метод проб и ошибок». В начале столетия выросла необходимость в современном и стабильном решении творческих проблем, что неизбежно привело к появлению различных изменений «метода проб и ошибок». Наиболее популярные из них – «мозговой штурм», «метод контрольных вопросов», «метод каталога». Сущность всех этих методов – увеличение интенсивности перебора идей и вариантов. Но существует и противоположность – можно сократить время на перебор способов, но использовать его еще больше на разбор итоговых вариантов и выбор подходящего. Как показывает опыт и проведенные исследования во многих странах – число найденных этими способами решений, абсолютно не связано с качеством решения проблемы.

Преодолеть возможные трудности и справиться с этой задачей помогают три принципа, лежащие в основе ТРИЗ.

1. Принцип объективности законов развития систем – строение, жизнедеятельность и смена поколений систем повинуются объективным законам.

Следовательно: сильные решения – это решения, отвечающие объективным законам, закономерностям, эффектам.

2. Принцип противоречия – под воздействием внешних и внутренних факторов возникают, обостряются и разрешаются противоречия. Проблема тяжело решаема потому, что существует система противоречий – скрытых или явных.

Следовательно: сильные решения – это решения, преодолевающие противоречия.

3. Принцип конкретности – каждый класс систем, как и отдельные представители, внутри этого класса, имеет особенности, облегчающие или затрудняющие изменение конкретной системы. Эти особенности определяются ресурсами: внутренними – теми, на которых строится система, и внешними – той средой и ситуацией, в которых находится система.

Технология Г.С. Альтшуллера в течение многих лет с успехом использовалась в работе с детьми на станциях юных техников, где и появилась ее вторая часть – творческая педагогика, а затем и новый раздел ТРИЗ – теория развития творческой личности.

В настоящее время приемы и методы технического ТРИЗ с успехом используются в детских садах и школах для развития у детей изобретательской смекалки, творческого воображения, диалектического мышления.

Цель ТРИЗ – не просто развить фантазию ребят, а научить мыслить системно, с пониманием происходящих процессов. Дать в руки педагогу инструмент по конкретному практическому воспитанию у детей качеств творческой личности, способной понимать единство и противоречие окружающего мира, решать свои маленькие проблемы. Исходным положением концепции ТРИЗ по отношению к учащимся является **принцип природосообразности обучения**. Обучая ребенка, педагог должен идти от его природы. А также положение Л.С. Выготского о том, что школьник принимает программу обучения в той мере, в какой она становится его собственной.

Программа ТРИЗ для школьников – это программа коллективных игр и занятий с подробными методическими рекомендациями для педагогов. Все занятия и игры предполагают самостоятельный выбор ребенком темы, материала и вида деятельности. Они учат детей выявлять противоречивые свойства предметов, явлений и разрешать эти противоречия. Разрешение противоречий – ключ к творческому мышлению.

Основным средством работы с детьми является педагогический поиск. Педагог не должен давать детям готовые знания, раскрывать перед ними истину, он должен учить ее находить. Обучение решению творческих изобретательных задач осуществляется в несколько этапов.

На первом этапе занятия даются не как форма, а как поиск истины и сути. Ученика подводят к проблеме многофункционального использования объекта.

Следующий этап – это «тайна двойного» или выявление противоречий в объекте, явлении, когда что-то в нем хорошо, а что-то плохо, что-то вредно, что-то мешает, а что-то нужно.

Следующий этап – разрешение противоречий. Для разрешения противоречий существует целая система игровых и сказочных задач. Например, задача: «Как можно перенести воду в решете?» Воспитатель формирует противоречие, вода должна быть в решете, чтобы ее перенести, и воды не должно быть, так как в решете ее не перенести – вытечет. Разрешается противоречие изменением агрегатного состояния вещества – воды. Вода будет в решете в измененном виде (лед) и ее не будет, так как лед – это не вода. Решение задачи – перенести в решете воду в виде льда.

На этапе изобретательства основная задача: научить учащихся искать и находить свое решение. Изобретательство детей выражается в творческой фантазии, в соображении, в придумывании чего-то нового. Для этого им предлагается ряд специальных заданий. Например, придумайте новый учебный стул, на котором вам хотелось бы сидеть. Придумайте новую игрушку и др.

Следующий этап работы по программе ТРИЗ – это решение сказочных задач и придумывание новых сказок с помощью специальных методов. Вся эта работа включает в себя разные виды детской деятельности – игровую деятельность, речевую, рисование, лепку, аппликацию, конструирование и т.д.

На последнем этапе, опираясь на полученные знания, интуицию, используя оригинальные решения проблем, ученик учится находить выход из любой сложной ситуации. Здесь воспитатель или учитель только наблюдают, ученик рассчитывает на собственные силы, свой умственный и творческий потенциалы. Ситуации могут быть разные, из любой области человеческой деятельности. Дети ставятся и в экспериментальные ситуации, где необходимо быстро принимать решения.

Программа ТРИЗ дает педагогом и детям методы и инструменты творчества, которые осваивает человек независимо от своего возраста. Владея единым инструментом, дети и взрослые могут легче найти общий язык, понять друг друга.

В основе методики ТРИЗ развитие Творческого Воображения. Основная ее цель не только развитие у учащихся фантазии и изобретательской смекалки, но и обучение их системно мыслить, понимать и анализировать алгоритм принятия решений.

Педагогу, использующему ТРИЗ при занятиях с детьми необходимо учитывать индивидуальные особенности и личностные качества каждого отдельного взятого ученика. Образовательная ТРИЗ программа для школьников построена на основе увлекательных коллективных игре подробным описанием методики обучения и рекомендациями для педагогов. Дети во время занятий самостоятельно выбирают вид деятельности и тему урока. Разрешая противоречия, школьники учатся развивать творческие навыки.

Методика ТРИЗ предполагает творческий поиск, роль педагога заключается в том, чтобы помочь детям осуществить его при решении той или иной поставленной задачи, например, как перенести воду в сите. Дети знакомятся с общим описанием объекта или явления, затем они учатся выявлять в нем противоречия и разрешать их. Существуют разные типы задач:

1) Творческие изобретательские задания побуждают детей придумывать что-нибудь необычное и новенькое (игрушку, зубную щетку для домашнего питомца, необычное животное, способ передвижения и т.п.).

2) Исследовательские задания требуют от детей находить собственные уникальные решения проблемы, описывать и изучать явления, выясняя причины их появления и объясняя, почему они происходят. То до чего ученик дошел сам, в его голове останется навсегда.

3) Задания прогнозы: при их выполнении учащиеся учатся анализировать последствия явлений, как позитивные, так и негативные, и предлагать наиболее удачные решения.

4) Задания с минимальным количеством данных: требуют от учеников дополнить недостающую информацию, предложить разные варианты решений или объяснений, способствуют развитию интеллекта у учащихся.

5) Задания с противоречивыми исходными данными.

Среди его первых изобретений – катер с ракетным двигателем, пистолет-огнемет, скафандр. Первое авторское свидетельство на изобретение получил в возрасте 17 лет. К 1950 г. число изобретений превысило десять. Наиболее значительное из них – газотеплозащитный скафандр.

РЕЗЮМЕ

ТРИЗ – это наука, которая изучает развитие технических систем и строит методики для синтеза, совершенствования и прогнозирования развития этих систем.

Начиная с середины 40-х годов в Америке появились публикации о нескольких методах решения творческих задач:

- Синектике, Мозговом Штурме,
- Методе Фокальных Объектов,
- Морфологическом Анализе.

Они основаны на принципе активизации выдвижения и перебора вариантов. Осборн, Цвикки, Гордон впервые доказали на практике возможность – пусть в ограниченных пределах – управлять творческим процессом. По мифу об озарении, не поддающемся управлению, были нанесены первые удары.

ТРИЗ строит модели этого развития технических систем:

- законы развития технических показывают направления развития технических систем;
- модели задач – через их решение происходят элементарные шаги развития технических систем.

ТРИЗ-педагогика, как научное и педагогическое направление, сформировалось в нашей стране в конце 80-х годов. В ее основу была положена теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) отечественной (то есть российской, а еще точнее советской) школы Г.С. Альтшуллера.

ТРИЗ-педагогика ставит целью формирование сильного мышления и воспитание творческой личности, подготовленной к решению сложных проблем в различных областях деятельности. Ее отличие от известных средств

проблемного обучения – в использовании мирового опыта, накопленного в области создания методов решения изобретательских задач. Конечно, этот опыт переработан и согласован с целями педагогики.

Под методами решения изобретательских задач прежде всего подразумеваются приемы и алгоритмы, разработанные в рамках ТРИЗ; а также такие известные методы как мозговой штурм, синектика, морфологический анализ, метод фокальных объектов и их разновидности.

1.3. Кейс - технология

Ни один завоеватель не может изменить сущность масс, ни один государственный деятель... Но учитель – я употребляю это слово в самом широком смысле – может совершить больше, нежели завоеватели и государственные главы. Они, учителя, могут создать новое воображение и освободить скрытые силы человечества.

Николай Рерих. Половодье.

Ведущий специалист в области кейс – технологий в России Владимир Дмитриевич Киселев, профессор, сотрудник Центра социальных и психологических исследований ВШМБ АНХ при Правительстве РФ, разработавший более сотни авторских методик написания и дальнейшего анализа кейсов. Его методика написания кейса имеет свое специальное название – «кейкис», которое представляет собой синтез слов «кейс» и фамилии автора «Киселев».

Историческая справка

Кейс технологии представляют собой группу образовательных технологий, методов и приёмов обучения, основанных на решении конкретных проблем, задач. Их относят к интерактивным методам обучения, они позволяют взаимодействовать всем обучающимся, включая педагога. Название технологии произошло от латинского *casus* – запутанный необычный случай; а также от английского *case* – портфель, чемоданчик. Происхождение терминов отражает суть технологии. Учащиеся получают от учителя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути ее решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена.

Кейс метод обучения возник в США в школе бизнеса Гарвардского университета. Студенты рассматривали сложные ситуации, в которых оказывались реальные организации в своей практике и обдумывали способы выхода из них. Оказавшись в аналогичной ситуации, студенты легко находили пути решения проблемы. В 1920 году был издан сборник кейсов, после чего вся система обучения менеджменту в Гарвардской школе была переведена на *case study* – обучение на основе реальных ситуаций. В России кейс технологии называют методом анализа конкретных ситуаций, ситуационными задачами. В последние годы кейс технологии нашли широкое применение в медицине, юриспруденции, экономики, политологии, бизнес-образовании, педагогике.

Наиболее успешно кейс технологии можно использовать на уроках экономики, права, обществознания, истории по темам, требующим анализа большого количества документов и первоисточников. Кейс технологии предназначены для получения знаний по тем дисциплинам, где нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности. К кейс-технологиям, активизирующим учебный процесс относятся:

- метод инцидента;
- метод разбора деловой корреспонденции;
- метод ситуационного анализа.

Зарождение кейс-движения в России начинается со студентов, а не с образовательных институтов. В начале 2000-х годов в московских вузах создаются первые студенческие кейс-клубы. С 2004 г. начинает функционировать Кейс-клуб ГУ-ВШЭ и A-club при МГИМО(У) с 2006 г. Во главе клубов стоят прогрессивные студенты экономических факультетов, стремящиеся поделиться своим зарубежным опытом со сверстниками.

Организаторы Ассоциации бизнес-клубов движимы идеей внедрить практику образования при помощи бизнес-кейсов по всей России. Они пишут открытое письмо президенту РФ, в котором говорят о необходимости распространения культуры бизнес-кейсов в российских высших учебных заведениях не только для повышения качества образования, но и для развития национальной экономики в целом. Наличие в стране молодых специалистов, имеющих опыт ситуационного анализа, позволит в дальнейшем развить сектор малого и среднего бизнеса и внедрить мировые стандарты бизнес-этики на всех уровнях предпринимательства.

Дистанционные технологии обучения: кейс-технология

Информационные технологии в образовании позволяют организовать различного рода совместные исследовательские работы учащихся, учителей, студентов учебных центров одного или разных регионов, или даже разных стран; осуществлять оперативную консультационную помощь широкому кругу обучаемых из научно-методических центров; организовать сеть дистанционного обучения и повышения квалификации педагогических кадров; оперативно обмениваться информацией, идеями, планами по интересующим участников совместных проектов вопросам, темам, расширяя таким образом свой кругозор, повышая свой культурный уровень; формировать у партнеров, кто бы они ни были – учащиеся, студенты, учителя – коммуникативные навыки, культуру общения, умение вести дискуссию, аргументировано доказывать свою точку зрения и уметь слушать и уважать мнение партнера; формировать умения добывать информацию из разнообразных источников; создавать подлинную языковую среду в условиях совместных международных телекоммуникационных проектов, телеконференций.

Одним из вариантов информационных технологий выступает кейсовая технология. Она представляет собой дистанционную образовательную технологию (ДОТ), основанную на предоставлении обучающимся информационных образовательных ресурсов в виде специализированных наборов учебно-методических комплексов, предназначенных для самостоятельного изучения (кейсов) с использованием различных видов носителей информации. Она способствует культурно-

му, гуманитарному развитию учащихся на основе приобщения к самой широкой информации культурного, этнического, гуманистического плана.

Доставка материалов обучающимся по данной технологии осуществляется любыми приемлемыми для организации учебного процесса способами.

Применение кейсовой технологии в полном объеме для реализации образовательного процесса в очной форме обучения возможно только в сочетании с другими ДОТ. Кейс-технология не предполагает требований к компьютерному обеспечению и специальному оборудованию, хотя и не исключает его использование.

Перемены, происходящие в образовании многими аналитиками были охарактеризованы как переход от классического к постклассическому образованию. Этот переход проявился в смене целей и ценностей образования.

Метод кейс-стади – это не просто методическое нововведение, распространение метода напрямую связано с изменениями в современной ситуации в образовании. Можно сказать, что метод направлен не столько на освоение конкретных знаний, или умений, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала студента и преподавателя.

| Классическое образование | Постклассическое образование |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Массовость• Стабильность• Традиционализм• Завершённость• Нормативность• Цель• Результат - знания | <ul style="list-style-type: none">• Индивидуальность• Неустойчивость• Инновации• Непрерывность• Творчество и неповторимость• Самоцель• Результат - компетентность, самостоятельность |

1. Кейс – это описание реальной ситуации.

2. Кейс – это «кусочек» реальной жизни (в английской терминологии TRUE LIFE).

3. Кейс – это события, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности и описанные авторами для того, чтобы спровоцировать дискуссию в учебной аудитории, «сподвигнуть» учащихся к обсуждению и анализу ситуации, и принятию решения.

4. Кейс – это «моментальный снимок реальности», «фотография действительности».

5. Кейс – не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуации (по О.Г. Смоляниновой)

Особенность кейс-метода обучения является его образовательная открытость с одной стороны, а с другой замкнутость и жестокость в результативности обучения. Грамотно изготовленный кейс провоцирует дискуссию, привязывая студентов к реальным фактам, позволяет промоделировать реальную проблему, с которой в дальнейшем придется столкнуться на практике.

Материалы для создания кейса.

1. Проблемные реальные ситуации.
2. Интересные исторические факты.
3. Литературные источники.

Основными понятиями, используемыми в кейс-методе, являются понятия «ситуация» и «анализ», а также производное от них – «анализ ситуации». Термин «ситуация» содержит в себе несколько смысловых контекстов и может пониматься как некое состояние, которое содержит в себе определённые противоречия и характеризуется высокой степенью нестабильности. Ситуация как правило имеет потенциал к изменению, и эти изменения зависят от деятельности людей, участвующих в ситуации. Ситуация открыта для вхождения и влияния людей, а действия людей связаны с реализацией их целей и интересов в этой ситуации.

| Разновидности аналитической деятельности | Их характеристика | Основные разновидности |
|--|---|--|
| Проблемный анализ | Выделение проблем, формирование проблемного поля, их квалификация | 1. Анализ проблемного содержания ситуации. 2. Анализ проблемных условий ситуации. 3. Анализ проблемных последствий ситуации. |
| Системный анализ | Рассмотрение объекта с позиций системного подхода как некоторой системы, характеризующееся структурой и функциями | 1. Дескриптивный анализ, т.е. на основании имеющейся структуры формируются функции. 2. Конструктивный анализ, т.е. на основании заданных функций создается структура |
| Праксеологический анализ | Рассмотрение деятельностных процессов с точки зрения их оптимизации | 1. Анализ путей оптимизации деятельности. 2. Алгоритмизация и моделирование деятельности |
| Прогностический анализ | Формирование предсказаний относительно будущего развития ситуации | 1. Нормативный прогностический анализ, когда задается будущее состояние системы и определяются способы достижения будущего. 2. Поисковый прогностический анализ, при котором посредством построения трендовых моделей определяется ситуация будущего. |

Если попытаться во всем этом многообразии выделить существенные черты конкретной ситуации как таковой, то, пожалуй, стоит остановиться на следующих **принципах**.

Во-первых, учебная ситуация специально готовится (пишется, редактируется, конструируется) для целей обучения. В таком смысле – это «препарированная» автором ситуация из практики бизнеса. Методическая проработанность конкретных ситуаций, используемых для обсуждения или других учебных целей, должна создать творческую и одновременно целенаправленную, управляемую атмосферу в процессе обсуждения.

Во-вторых, кейс должен соответствовать определенному концептуальному полю того учебного курса или программы, в рамках которого рассматривается. Кейс потому и учебный, что учит, формирует определенные профессиональные навыки в контексте конкретного научного и методического мировоззрения. В противном случае мы получаем не целенаправленное и систематическое развитие

профессиональных качеств студента, а случайное, главным образом субъективное его восприятие отдельных сторон.

В-третьих, кейсов может быть много, но при любых их разновидностях работа с ними должна научить студентов анализировать конкретную информацию, прослеживать причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и тенденции в процессах. Наличие реальной, актуальной с точки зрения обучения информации – это необходимое, хотя недостаточное условие наличия учебной ситуации.

1. занимательная история конкретной компании или имевшегося случая из истории данной компании;
2. внутренняя интрига, головоломка, требующая решения;
3. обилие информации, анализ которой не тривиален и требует поиска дополнительной информации;
4. актуальная проблема, способная дать продолжение ситуации в будущем;
5. более или менее типичная ситуация, совпадающая в главном – «теории» вопроса.

Письменное представление любой ситуации должно включать:

1. титульный лист с кратким, запоминающимся названием кейса (в примечании указываются автор и год написания);
2. введение, где упоминается герой (герои) кейса, рассказывается об истории фирмы, указывается время начала действия;
3. основную часть, где содержатся главный массив информации, внутренняя интрига, проблема;
4. заключение (концовку) где ситуация может «зависать» на том этапе своего развития, который требует соответствующего решения проблемы.

Важной особенностью метода кейс – стали является его эффективная сочетаемость с различными методами обучения.

Возможности интеграции разных методов при организации работы с кейсом

| Метод, интегрированный в кейс-метод | Характеристика его роли в кейс-методе |
|--|---|
| Моделирование | Построение модели ситуации |
| Системный анализ | Системное представление и анализ ситуации |
| Мысленный эксперимент | Способ получения знания о ситуации посредством ее мысленного преобразования |
| Методы описания | Создание описания ситуации |
| Проблемный метод | Представление проблемы, лежащей в основе ситуации |
| Метод классификации | Создание упорядоченных перечней свойств, сторон, составляющих ситуации |
| Игровые методы | Представление вариантов поведения героев ситуации |
| «Мозговая атака» | Генерирование идей относительно ситуации |
| Дискуссия | Обмен взглядами по поводу проблемы и путей её решения |

Таким образом, разные методы организации образовательного процесса могут быть успешно интегрированы в кейс-метод.

Классификация кейсов

Методологические и педагогические основы кейс-технологии

Классификация кейсов:

А. По структуре.

- **комплексный (модульный) кейс** содержит 20 и более страниц информации, первичных данных, образцов документов, видеороликов и т.п.;
- **кейс-изложение** содержит рассказ, о каких-либо ситуациях, проблемах, путях их решения, выводы.
- **кейс-иллюстрация** содержит небольшой объем данных, используемых для подтверждения;
- **кейс-практическая задача** содержит небольшой или средний объем информации;
- **кейс со структурированными вопросами** содержит перечень вопросов после основного текста.

2. По размеру.

- **полные кейсы** (в среднем 20-25 страниц) предназначены для командной работы в течение нескольких дней и обычно подразумевают командное выступление.
- **сжатые кейсы** (3-5 страниц) предназначены для разбора непосредственно на занятии и подразумевают общую дискуссию.
- **мини-кейсы** (1-2 страницы), как и сжатые кейсы, предназначены для разбора в классе и зачастую используются в качестве иллюстрации к теории, преподаваемой на занятии.

Универсальным средством выращивания интеллектуальной личности, без сомнения, является ситуационная методика обучения. Этот метод не предназначен для получения знаний по точным наукам – он рассчитан на обсуждение тех проблем, где нет однозначного ответа на познавательный вопрос. По определенным правилам разрабатывается модель конкретной жизненной ситуации. Эта модель и называется «кейсом».

Несомненным достоинством кейс-метода является развитие системы ценностей, жизненных установок, мироощущения. Метод ситуационного обучения позволяет преодолеть сухость изложения материала: намного интереснее связать литературу с жизненной ситуацией, чем говорить прописные истины о нравственности и давать классический анализ художественных произведений.

Кейс может создавать учитель, ученики; корректнее и целесообразнее, конечно, действовать сообща. Во время урока-кейса учитель выступает в роли ведущего, генерирующего идеи и фиксирующего ответы.

Для сопоставления и анализа можно рекомендовать, например, литературные ситуации: месть богини Геры Гераклу и Ио, отказ Сократа спасти свою жизнь («Критон» Платона), страстная любовь Демона к Тамаре, неожиданные для читателя чувства Евгения Онегина к Татьяне, погоня за Верой Печорина, отчаяние господина Н.Н. после потери Аси, внезапно вспыхнувшая любовь Квазимодо к Эсмеральде. Представлены также тематические фразеологизмы художественного и разговорного стилей.

Такой урок имеет меньший обучающий эффект, но его воспитательное воздействие огромно.

Методологически кейс-метод принципиально отличается от аналогичного содержания обучения, которое не использует кейс-метод. Это различие проявляется, прежде всего, на уровне применяемых дидактических принципов.

Кейс-метод опирается на совокупность определенных **дидактических принципов:**

1. **индивидуальный подход** к каждому студенту, учёт его потребностей и стиля обучения, что предполагает сбор максимума информации о студентах еще до занятий;

2. **максимальное предоставление свободы** в обучении (возможность выбора преподавателя, дисциплин, формы обучения, типа задач и способа их выполнения);

3. **обеспечение студентов достаточным количеством наглядных материалов**, которые касаются задач (статьи в печати, видео-, аудиокассеты и CD-диски, продукция компаний, деятельность которых анализируется);

4. **не загружать студента** большим объемом теоретического материала, концентрироваться лишь на основных положениях;

5. **обеспечение доступности** преподавателя для студента, который должен иметь возможность в любое время обратиться к нему;

6. **формирование** у студентов навыков самоменеджмента, умения работать с информацией;

7. **акцентирование внимания** на развитии сильных сторон студента.

Вместе с тем существует ряд проблем, которые требуют решения:

- применение комплексного подхода к выбору форм и методов обучения с целью создания привлекательной для студентов структуры практической подготовки;

- междисциплинарная и межкафедральная согласованность применяемых форм обучения;

- поиск или разработка и использование разных методических приемов с целью обеспечения эффективности и результативности процесса обучения;

- повышение педагогического мастерства, обретение преподавателями навыков и стиля поведения тренера-инструктора.

Педагогические основы кейс-технологии

Кейс-технология можно рассматривать как активный метод обучения. Концептуальные основы того, что можно назвать «активным обучением», были сформулированы еще в начале XX века американским философом и педагогом Джоном Дьюи. Он утверждал, что традиционной системе образования, основанной на приобретении и усвоении знаний, нужно противопоставить обучение «путем делания», чтобы новые знания извлекались человеком из практической деятельности и личного опыта. В результате оформились две концепции: «пирамида обучения» и «конус опыта Эдгара Дейла».

К концу 1970-х годов была сформулирована так называемая концепция «пирамиды обучения». Она также демонстрирует зависимость между методами обучения и степенью усвоения материала. Становится очевидно, что классическая лекция (монолог преподавателя, который не сопровождается слайдами и другими иллю-

страциями) – наименее эффективный метод обучения: он обеспечивает освоение в среднем около 5% содержания. В то же время «активное обучение» позволяет добиться значительно лучших результатов.

Источники и этапы разработки кейса

Кейс представляет собой результат отражательной деятельности преподавателя. Как интеллектуальный продукт имеет свои источники. Тезис о том, что жизнь является источником кейсов вряд ли у кого вызывает сомнение. Заслуживает обсуждения лишь то, в какой степени она предопределяет содержание и форму кейса. Общественная жизнь во всем своём многообразии выступает источником сюжета, проблемы и фактологической базы кейса.

Другим источником выступает **образование**. Оно определяет цели и задачи обучения и воспитания, интегрированные в кейс-метод другие методы обучения и воспитания.

Наука – это третий источник кейса, как отражательного комплекса. Она задает две ключевые методологии, которые определяются аналитической деятельностью и системным подходом, а также множеством других научных методов, которые интегрированы в кейс и процесс его анализа.

В реальной практике конструирования кейсов чаще всего наблюдается доминирование одного из источников. Данный подход может быть положен в основу классификации кейсов. Здесь можно выделить: *практические кейсы*, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; *обучающие кейсы*, основной задачей которых выступает обучение; *научно-исследовательские кейсы*, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

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

Хотя каждый кейс несет обучающую функцию, степень выраженности всех оттенков этой функции в различных кейсах различна. Поэтому кейс с доминированием обучающей функции отражает жизнь не один к одному.

Во-первых, он отражает типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни, и с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности.

Во-вторых, в обучающем кейсе на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нем жизни.

Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, *практические*, а такие, какими они могут быть в жизни. Они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей. Такой кейс мало дает для понимания конкретного фрагмента общества. Однако он

обязательно формирует подход к такому фрагменту. Он позволяет видеть в ситуациях типичное, и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии.

Подобное же свойственно и для *исследовательского кейса*. Его основной смысл заключается в том, что он выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Такой кейс трудно применять в обучении обычных студентов, изучающих, например, типовой курс менеджмента.

Обучающая функция его сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится этот кейс по принципам создания исследовательской модели. Поэтому применять его лучше всего не как метод общеобразовательного обучения, а как метод повышения квалификации, т.е. как метод переподготовки профессионалов. Доминирование исследовательской функции в нём позволяет довольно эффективно использовать его в научно-исследовательской деятельности.

Выделенные выше источники кейса следует называть базовыми, или первичными, поскольку они определяют наиболее значимые факторы воздействия на кейсы. Вместе с тем можно выделить и вторичные источники формирования кейсов, которые носят производный характер от базовых источников.

Художественная и публицистическая литература, которая может подсказывать идеи, а в ряде случаев определять сюжетную канву кейса. Великолепные кейсы можно создать на базе известных произведений классической художественной литературы. Например, на основе романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», который, в зависимости от подхода, к нему может быть эффективным средством изучения либо дисциплин криминалистического цикла, либо истории, либо психологии. Эффективное использование фрагментов из художественной литературы и публицистики, которые благодаря таланту их авторов могут не только украсить кейс, но и сделать его интересным, динамичным, хорошо усваиваемым. Фрагменты из публицистики, включение в кейс оперативной информации из СМИ значительно актуализирует кейс, повышает к нему интерес со стороны студентов. ***Применение художественной литературы и публицистики навязывает кейсу культурологическую функцию, стимулирует нравственное развитие личности.***

Критическая масса кейсов, которые используются в программах и курсах, может *базироваться на местном материале*. И в данном случае речь идет не о том, что кейсы должны освещать только опыт национальных предприятий. Имеются в виду те компании и те товары или услуги, которые присутствуют на национальном рынке в том или ином виде.

Студенты чувствуют себя увереннее, если они хорошо знают среду и контекст, в котором происходят события, описанные в кейсах, им значительно тяжелее обсуждать американскую среду, поведение и мотивы американских или других иностранных потребителей. Преподаватель тоже чувствует себя увереннее, дирижируя обсуждением кейса, который базируется на местном материале, поскольку он лучше знает и область, и самое предприятие. В конце концов, при обсуждении таких кейсов существует уникальная возможность пригласить руководителя предприятия.

Научность и строгость кейсу придают статистические материалы, сведения о состоянии рынка, социально-экономические характеристики предприятия и т.п. При этом данные материалы могут играть роль непосредственного инструмента для диагностики ситуации, а могут выступать в качестве материала для расчета показателей, которые наиболее существенны для понимания ситуации. При использовании статистических материалов студенту необходимо осмыслить эти материалы, ответив на несколько вопросов: «Какую роль играют эти материалы в характеристике ситуации?», «Что в самих материалах непосредственно характеризует ситуацию?», «Как рассчитываются или выделяются эти характеристики?» и т.д. Статистические материалы размещают либо в самом тексте кейса, либо в приложении.

Добротные материалы к кейсу можно получить посредством анализа научных статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме. Если произведения публицистики и художественной литературы придают эмоциональную насыщенность и предметную осязаемость кейсу, то произведения науки придают ему большую строгость и корректность. Хорошая научная статья обычно характеризуется углубленным пониманием какого-либо вопроса, а научная монография дает системную, всестороннюю характеристику предмета исследования. Что касается научного отчета, то его особенностью является актуальность и новизна материала. Эти продукты науки далеко не всегда описывают и объясняют ситуацию. Поэтому они нуждаются в специальном осмыслении в аспекте ситуации. Наиболее интересные научные публикации могут выполнять в кейс-методе две функции: первая заключается в том, что научные публикации

и их фрагменты могут выступить составляющими кейсов посредством включения в их ткань, а вторая – в том, что они могут быть включены в список литературы, необходимой для понимания кейса.

Неисчерпаемым кладом материала для кейсов является Интернет с его ресурсами. Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью. Все источники информации для кейсов представляют собой продукты человеческой деятельности. В них проявляются интересы людей, их субъективизм, а порой ложь и заблуждения. Такой подход требует проверки на истинность всех материалов и источников кейса. Вот почему кейсологи тщательно проверяют и перепроверяют информационную базу кейса, стараются добиваться максимального соответствия ситуации кейса ситуации реальной жизни. Это позволяет с большой уверенностью добиться достоверности кейса.

Пример структуры кейса

При всём многообразии видов кейсов, все они имеют типовую структуру. Обычно кейс включает в себя:

- Ситуацию – случай, проблема, история из реальной жизни.
- Контекст ситуации – хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации.
- Комментарий ситуации, представленный автором.
- Вопросы или задания для работы с кейсом.

- Приложения

Этапы разработки кейса

1. Определение места кейса в системе образовательных целей.
2. Поиск институциональной системы, которая будет иметь непосредственной отношение к теме кейса.
3. Построение, или выбор модели ситуации.
4. Создание описания.
5. Сбор дополнительной информации.
6. Подготовка окончательного текста.
7. Презентация кейса, организация обсуждения.

Организация обучения на основе метода конкретных ситуаций

I. Подготовительный этап (до начала занятий)

Цель этапа: конкретизировать цели и разработать конкретную ситуацию и ход занятия.

Прежде всего, имеет смысл определить, насколько целесообразно использовать кейс-метод в каждом конкретном случае. Существует ряд педагогических задач, которые решаются без применения кейс-метода. К ним относятся передача теоретических знаний, фактов, информации, усвоение нового материала. Практические работы не хуже кейс-метода способствуют приобретению нового опыта.

Однако, если основные задачи – обучение навыкам критического мышления, принятия решений, независимого анализа, эффективной коммуникации, повышение креативности, значит, выбор кейс-метода оправдан.

Следует подчеркнуть, что кейс-метод требует подготовленности учащихся, наличия у них навыков самостоятельной работы. Неподготовленность учеников, несамостоятельность или отсутствие знаний по обсуждаемому вопросу могут приводить к поверхностному решению кейса.

Прежде всего, желательно преобразовать пространство класса: расположить столы для групповой работы (например, буквой «П», треугольником, по группам). Затем подготовить материалы для визуализации, приложения к кейсу (если они необходимы).

Особое внимание следует обратить на выбор кейса. Выбор должен отвечать целому ряду требований:

- ситуация должна логично продолжать содержание элективного курса;
- сложность ситуации должна быть на уровне возможностей учащихся;
- содержание должно отражать реальные ситуации;
- ученикам должны быть предоставлены конкретные инструкции по работе с кейсом;
- ученикам должна быть интересна проблема, которая поднимается в кейсе;
- проблема должна диктовать необходимость срочного решения;
- реальность решения кейса должна быть основана на имеющейся информации.

При необходимости возможно проведение консультаций по работе с кейсом, которые включают в себя: технологическую модель занятия, систему оценивания решения кейса, правила работы на уроке, правила презентации, основы дискуссии и ролевой игры.

II. Ознакомительный этап (во время урока)

Цель этапа: вовлечение в анализ реальной ситуации, выбор оптимальной формы преподнесения материала для ознакомления.

Вступительная часть урока может начинаться с демонстрации фрагмента игрового фильма, видеоматериалов с реальными событиями, относящихся к ситуации, чтения проблемной статьи, статистических данных, описания случая из реальной жизни.

Далее должно следовать слово преподавателя, в котором обозначен контекст предстоящей работы и обращено внимание учеников на актуализацию знаний в определенной области.

Рассмотрим кейс на тему «Добывание информации. Основные методы сбора», написанный к элективным курсам «Азбука журналистики» для 10-11-х классов О.И. Лепилкиной, Е.Ю. Умновой и др. Кейс составлен на основе реальной ситуации, когда возникает необходимость использовать чужие тексты в своей работе.

Например, кейс может содержать такую информацию:

«Ирина, молодой специалист, работает в редакции газеты «Юность» всего 6 месяцев. Ирина очень скромная, рассудительная и симпатичная девушка. Над каждым своим проектом она работает очень долго и аккуратно, все досконально взвешивает. Она большой энтузиаст своего дела, но, к сожалению, мало интересуется людьми, что вызывает недовольство руководства и сотрудников редакции. Некоторые считают ее белой вороной. Чтобы «утвердиться» в глазах коллег, ей приходится преодолевать немало трудностей. Она часто берет недоделанную работу домой.

По заданию редакции ей необходимо написать статью о финансовой деятельности одного банка. В одном журнале Ирина нашла очень интересный материал как раз по теме ее работы. Статью необходимо было срочно сдать, и Ирина, не успевая к сроку, решила заимствовать в своей статье большой фрагмент журнального материала, частично пересказав его своими словами.

Через неделю, когда газета вышла, в редакцию позвонили. Это оказался автор заимствованной статьи из журнала. Он долго разговаривал с главным редактором газеты...»

Знакомство учеников с конкретной ситуацией может быть индивидуальным или групповым. В конкретном случае эффективнее организовать обсуждение и выработку решения в группе, т.к. решение должно стать плодом совместных усилий нескольких сторон.

III. Аналитический этап (начало обсуждения кейса)

Цель этапа: проанализировать кейс в группе и выработать решение.

Перед началом обсуждения учитель может задать так называемые «разогревающие» вопросы:

- Был ли у вас похожий опыт?
- Не напоминает ли вам этот случай ситуацию, виденную ранее?
- Как вы относитесь к этой ситуации?
- Насколько актуальна эта ситуация? Какую проблему она поднимает?

Эффективность групповой работы обеспечивается применением специфических приемов организации групповой работы и определенными инструкциями:

- необходимо решить процедурные проблемы: определить порядок и регламент выступлений, вопросов и ответов;
- учитель не должен отвечать и детально обсуждать ситуацию, ускоряя анализ;
- в классе должны быть партнерские отношения;
- обсуждение должно концентрироваться вокруг трех основных моментов: проблемы, альтернативы, действия, которые предпочтительны в этой непростой ситуации;
- анализ ситуации необходимо начинать с выявления признаков проблемы;
- постановка проблемы требует четкой формулировки;
- успех в решении проблемы зависит от различных способов действий (альтернатив);
- необходимо обоснование альтернатив;
- при составлении программы нужно учитывать реальность воплощения.

В данной ситуации затрагиваются следующие проблемы:

1. использование чужих текстов;
2. адаптация молодого специалиста;
3. репутация информационного издания.

Кейс направлен на преодоление следующих дефицитов:

- поиск точной информации;
- сопоставление информации, полученной из разных источников;
- определение собственной точки зрения.

Мы можем разделить участников обсуждения на три группы:

1. Представители Ирины (позиция Ирины).
2. Представители редакции (позиция главного редактора).
3. Автор (позиция автора заимствованного текста).

Все они узнали друг друга, и теперь пришло время обменяться мнениями.

Цель групп – вынесение обоснованного решения выше обозначенных проблем.

IV. Итоговый этап (*презентация групповых решений*) Цель: представить и обосновать решение группы по кейсу.

Обсуждение кейса невозможно без дискуссии. Однако ее целесообразно организовать, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, контролировать эмоции, утверждать и доказывать свою точку зрения.

Главной характеристикой дискуссии является уровень компетентности ее участников.

Вопросы для дискуссии:

1. Является ли ситуация, сложившаяся в редакции, типичной?
2. Что является предпосылкой сложившейся ситуации?
3. Что можно считать основной проблемой?
4. Кто участвует в решении проблемы?
5. Каковы их цели?
6. В чем заключается «проблема» Ирины?
7. От какой из сторон в большей степени зависит бесконфликтное решение ситуации?

8. Почему Ирина попала в такую ситуацию?
9. Что необходимо предпринять каждой из сторон?
10. Какие вопросы должны быть решены для того, чтобы уладить проблему?
11. Кто может принять решение?
12. Какое решение должно быть принято?
13. Каковы цели человека, который принимает решение?
14. Какие действия должны быть приняты?
15. Каковы последствия?
16. Что бы вы сделали на месте главного героя? Почему?

Признаки хорошего обсуждения кейса:

1. Чем меньше говорит преподаватель, тем лучше.
2. Активность учеников.
3. Количество вопросов, заданных учениками.
4. Энергичность учителя.
5. Активность дискуссии.
6. Позитивная атмосфера.
7. Обоснованность вывода по кейсу.

На заключительном этапе у педагога есть выбор: представить анализ ситуации в письменном виде, либо в виде устной презентации микрогрупп как программу действий, направленных на решение проблемы.

Важным моментом во время презентации является способность учеников толерантно и без предвзятости принимать чужие варианты решения проблемы.

Во время итогового этапа также чрезвычайно важна атмосфера, которая царит в классе, убедительность завершающего этапа работы. В противном случае неизбежны разочарования. Чтобы избежать подобного, учитель может заранее запланировать способ завершения работы: мини-лекция по теме, статистика, информация о будущих событиях, которые описывались в ситуации.

Основные пункты дискуссии, решения проблемы должны быть по возможности визуализированы учениками. Это служит многим целям. Во-первых, это своеобразная «память» класса, которая связывает различные темы обсуждения, вызывает у участников чувство гордости, солидарности и знаменует продвижение вперед. Одновременно это контрольный механизм для преподавателя, ведь он создает порядок и структуру, предопределяет значимость обсуждаемых тем.

Учитель может сделать письменные комментарии по завершении работы над кейсом, это поможет быстрее накапливать опыт, фиксировать и учитывать возникшие трудности, обмениваться опытом с другими учителями.

Важная проблема – оценивание учеников в рамках кейс-метода. При оценке необходимо учитывать:

- органичность решения проблемы;
- способ подачи материала;
- доступность презентации;
- оригинальность решения и представления результатов.

Руководство по написанию кейса

Кейс должен отвечать следующим условиям:

- наличие реально существующей группы людей, организации, в которой развивается ситуация;
- существование хронологии событий, временных рамок;
- наличие реальной проблемы, конфликта;
- ситуация должна быть представлена в «событийном» стиле, должны быть отражены не только события, но и персонажи и их действия, поступки; действие, разворачивающееся в кейсе, должно содержать интригу.

Структура кейса

1. Введение – первые несколько абзацев:

- постановка задачи кейса;
- название организации, имена, действующие лица;
- профиль организации;
- название кейса и авторство.

2. Проблема – несколько абзацев:

- описание проблемы, ее видение разными действующими лицами;
- писание структуры проблемной ситуации, если она есть.

3. Материалы для решения структурированы в виде вопросов и ответов:

- развитие конфликта и проблемы;
- описание внешней среды;
- слабые и сильные стороны;
- взаимодействие действующих лиц; схемы, таблицы, статистика, фотографии, картинки, иллюстрации, различные документы и формы отчетности.

Виды кейсов

Практический кейс

Цель – детально и подробно отразить жизненную ситуацию.

Главный смысл сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности. Кейс создает практическую, что называется «действующую» модель ситуации.

Учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации, поэтому практические кейсы должны быть максимально наглядными и детальными.

Обучающий кейс

Основные задачи – учебные и воспитательные, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нем жизни.

Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, практические, а такие, какими они могут быть в жизни. Они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей. Такой кейс мало дает для понимания конкретного фрагмента общества. Однако он обязательно формирует подход к такому фрагменту. Он позволяет видеть в ситуациях типичное, и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии.

Исследовательский кейс

Выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. **Обучающая функция** его сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится этот кейс по принципам создания исследовательской модели. Доминирование исследовательской функции в нём позволяет довольно эффективно использовать его в научно-исследовательской деятельности.

Выходное тестирование

В заключение попробуйте заполнить пропуски в предложениях, касающиеся реализации технологической стороны работы над кейсом.

Правила для учителя:

- отказаться от.....и.....
- иметь нейтралитет к.....
- занятьпозицию
- преодолевать конфликты и .без морализаторства
- серьезно.....участников
- активизировать и.....группу
-свои эмоции
-структурировать занятие.

Правила для учеников:

- высказывания должны быть.....
- не разрешается говорить нескольким.....
- главные идеи должны быть.....
- все обсуждения ведутся.....

Результаты работы с кейсом

| Учебные | Образовательные |
|---|--|
| Освоение новой информации | Создание авторского продукта |
| Освоение методов сбора данных | Образование и достижение личных целей |
| Освоение методов анализа | Повышение уровня профессиональной компетентности |
| Умение работать с текстом | Появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации, решения проблем |
| Соотнесение теоретических и практических знаний | |

Многообразие результатов, возможных при использовании метода можно разделить на две группы – *учебные результаты* – как результаты, связанные с освоением знаний и навыков, и *образовательные результаты* – как результаты образованные самими участниками взаимодействия, реализованные личные цели обучения.

Как выбрать кейс?

Подбор курса для конкретного места в модуле курса – это процесс, который тщательно рассмотрели разные авторы. Так, например, преподаватели Гарвардской бизнес-школы наблюдали студентов в поисках ответа на вопрос: «Каковы характеристики успешного кейса?». Их находки пополняет могут быть интересны как перечень критериев для подбора материала по кейсам.

- *Хороший кейс рассказывает.* Как все хорошие рассказы хороший кейс

должен быть с хорошей фабулой. Это приводит нас к следующей находке.

- **Хороший кейс фокусируется на теме, вызывающей интерес.** Чтобы кейс был настоящим, живым примером и чтобы студент забыл, что он придуман, в нем должна быть драма, в нем должно быть напряжение, кейс должен чем-то разрешиться.

- **Хороший кейс не выходит за пределы последних пяти лет.** Возможно, студенты воспримут кейс как новость скорее, чем как историческое событие. Если соображение правильно, и в той степени в какой оно правильно, предпочтительней современные случаи.

- **Хорошо подобранный кейс может вызвать чувство сопереживания с его главными действующими лицами.** Важно, чтобы в кейсе была описана личная ситуация центральных персонажей; во многих случаях это важный элемент в процессе принятия решения. Кейсы должны вызывать сопереживание в разнообразных ситуациях реальной жизни.

- **Хороший кейс включает цитаты из источников в самой компании.** Цитаты из материалов компании (произнесенные или написанные, официальные или неофициальные), добавляют реализма и позволяют студенту толковать такие цитаты в свете того, что он знает о людях, от которых эти высказывания исходят.

- **Хороший кейс содержит проблемы, понятные студенту.** Это вырабатывает склонность к эмпатии (участию, сочувствию, сопереживанию).

- **Хороший кейс требует высокой оценки уже принятых решений.** Поскольку в реальной жизни принимают решения, руководствуясь прецедентами, прежними действиями и т.п., то целесообразно, чтобы кейс представлял рациональные моменты прежних решений, по которым можно строить новые решения.

- **Хороший кейс требует решения проблем менеджмента.** Ответы на этот и на предыдущий пункт отражали предпочтение кейсов, требующих принятие решений, а не тех кейсов, где нужна оценка решений, уже принимавшихся другими.

- **Хороший кейс прививает навыки менеджмента.** Некоторые кейсы документируют процесс управления бизнесом, представляя тем самым модель, которую студент может взять за образец реальной жизни. Так совершенно отдельно от последующего познания через разрешение кейса, сам кейс учит искусству менеджмента – как смоделировать проблему в структуре дерева решений. Кейс, который исчерпывающим образом иллюстрирует задачу менеджмента, – это добротный инструмент для выработки навыков менеджмента.

Варианты кейсов, которые можно применить при изучении предмета «Химия»

КЕЙС № 1.

В кружево будто одеты

Деревья, кусты, провода.

И кажется сказкою это,

А в сущности – только

1. Кто и когда впервые осуществил синтез воды?

2. Какой воздух тяжелее – сухой или влажный?

3. В каком органе человека содержится наибольшее количество воды, и в каком – наименьшее?

4. Назовите восемь наименований состояния воды, принятых в метеорологии – сколько молекул воды в океане?
5. Что такое снежинки?
6. Распадаются ли в воде на ионы ее собственные молекулы?
7. Может ли вода гореть?
8. Может ли вода течь вверх?
9. Перечислите химические и физические свойства воды.
10. Роль воды в жизни человека.

КЕЙС № 2

«Его огромная пасть.... Светилась голубоватым пламенем, глубоко сидящие дикие глаза были обведены огненными кругами. Я дотронулся до этой светящей головы и, оттянув руку, увидел, что мои пальцы тоже засветились в темноте» (А. Конан-Дойл. «Собака Баскервиль»). О каком элементе идет речь?

1. Название.
2. Строение атома.
3. Положение в таблице Д.И. Менделеева.
4. Физические свойства.
5. Химические свойства.
6. Применение.
7. Аллотропные модификации.

КЕЙС №3

До середины 50-х годов прошлого столетия считали, что этот металл – один из самых малополезных металлов. Ради обладания этим металлом велись войны, поработались государства, сын убивает отца, братья убивали сестер, дети своих матерей. Гибли целые народы, превращались в пустыни плодородные края, потоками лилась кровь и целыми реками – слезы и пот. Сколько людей погибло и сколько еще погибнет в борьбе за обладание этим металлом, знает, наверное, один Бог. Что же это за кровожадный металл?

1. Название.
2. Строение атома.
3. Положение в таблице Д. И. Менделеева.
4. Химические свойства.
5. Физические свойства
6. Применение

КЕЙС №4

*Перемена, перемена
Заливается звонок.
Наконец-то он закончен,
Надоедливый урок!
Дернув серу за косичку,
Мимо магний пробежал,
Йод из класса испарился,
Будто вовсе не бывал.
Фтор поджег случайно воду,
Хлор чужую книжку съел.*

*Углерод вдруг с водородом
Невидимкою стать успел.
Калий, бром, в углу дерутся:
Не поделят электрон.
Кислород – шалун на боре
Мимо проскакал верхом.*

1. Написать электронные формулы всех элементов.
2. Дать характеристику по положению в таблице Менделеева.
3. Составить окислительно-восстановительную реакцию.
4. Указать основные химические свойства.
5. Применение.

КЕЙС №5

*Люди издавна гадали
Как металл им уберечь?
И теорию создали....
Вот о ней как раз и речь.*

1. О чем говорится?
2. Что это такое?
3. Какие виды Вы знаете?
4. Какие вы знаете методы защиты?

Авторы: Каширина И.В., Зинченко Е.С.

Методические рекомендации

1. Желательно использовать собственный кейс. Это дает возможность преподавателю выявить знания и практические умения по конкретной изучаемой теме педагогики.
2. Методы и приемы должны соответствовать целям урока.
3. К составлению кейса можно привлекать студентов старших курсов, имеющих практический опыт с дошкольниками и их родителями.
4. Кейс должен развивать профессиональные умения студента: аналитические, коммуникативные, практические, социальные.
5. Результатом применения метода должно быть не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок.
6. Необходимо тщательно продумывать поэтапную работу с кейсом (1 – этап введения в кейс; 2 – анализ ситуации; 3 – этап презентации решений; 4 – этап общей дискуссии; 5 – этап подведения итогов).
7. Кейс-метод должен использоваться в органическом единстве с другими методами обучения («Мозговой штурм», деловая игра, дискуссия и др.).

РЕЗЮМЕ

Использование **кейс-метода** в изучении учебных дисциплин психолого-педагогического цикла является особенно значимым, так как применение импровизаций в учебном процессе требует максимального приближения студентов к реальным ситуациям и принятию адекватных решений. В практической профессиональной деятельности выпускникам придется сталкиваться с различными непредвиденными ситуациями, которые возможны в работе с детьми, с их родителями, с

сотрудниками ДООУ и коллегами. Конечно, готовых рецептов как поступать в той или иной ситуации дать невозможно. Поэтому, решая различные проблемные ситуации еще на студенческой скамье, у выпускника будет гораздо больше шансов успешно решать их в своей будущей профессиональной деятельности.

Свою выгоду при применении этого метода имеет и преподаватель: грамотно направляя дискуссию, он может вывести на новое решение проблемы, увидеть упущенные ранее грани рассматриваемой ситуации.

Разработка и преподавание кейсов – довольно сложная задача, выдвигающая требования высокого профессионализма, педагогического мастерства и эрудиции.

1.4. Технология развития критического мышления

Критическое мышление – это поиск здравого смысла: как рассудить и поступить логично, с учетом как своей точки зрения, так и других мнений, это умение отказаться от собственных предубеждений. Критическое мышление, способное выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, весьма существенно при решении проблем.

«Критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, – такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи» (Д. Халперн)

Идеи и сущность технологии

Идеи технологии:

- Дети от природы любознательны, они хотят познавать мир, способны рассматривать серьезные вопросы и выдвигать оригинальные идеи.
- Роль учителя – быть вдумчивым помощником, стимулируя учащихся к неустанному познанию и помогая им сформировать навыки продуктивного мышления.
- Критическое мышление формируется, прежде всего, в дискуссии, письменных работах и активной работе с текстами. С этими формами работы учащиеся хорошо знакомы, их необходимо только несколько изменить.
- Существует неразрывная связь между развитием мыслительных навыков и формированием демократического гражданского сознания.

Данные положения обосновывают средства и методы, с помощью которых развивается критическое мышление.

Критическое мышление означает не негативность суждений или критику, а разумное рассмотрение разнообразия подходов с тем, чтобы выносить обоснованные суждения и решения. Ориентация на критическое мышление предполагает, что ничто, не принимается на веру. Каждый ученик, невзирая на авторитеты, вырабатывает свое мнение в контексте учебной программы.

Критическое мышление: способствует взаимоуважению партнеров, пониманию и продуктивному взаимодействию между людьми; облегчает понимание различных «взглядов на мир»; позволяет учащимся использовать свои знания для наполнения смыслом ситуаций с высоким уровнем неопределенности, создавать базу для новых типов человеческой деятельности.

Историческая справка

Технология была разработана учеными и преподавателями Университета штата Северная Айова (США).

Учение, ориентированное на выработку навыков критического мышления, предусматривает не просто активный поиск учащимися информации для усвоения, а нечто большее:

- соотнесение того, что они усвоили, с собственным опытом,
- а также сравнение усвоенного с другими исследованиями в данной области знания.

Учащиеся вправе подвергать сомнению достоверность или авторитетность полученной информации, проверять логику доказательств, делать выводы, конструировать новые примеры для её применения, рассматривает возможности решения проблемы и т.д.

С 1996 года технология прошла апробацию в школах многих стран.

В России она появилась в 1997 году; ее используют педагоги в Москве, Санкт-Петербурге, Самаре, Нижнем Новгороде, Новосибирске, Челябинске и других городах. Несмотря на то, что в России технология распространяется уже более 10 лет, основным источником о ней по-прежнему остается Интернет, у технологии есть официальный сайт – сайт международного журнала «Перемена».

В данном феномене синтезированы идеи и методы технологий коллективных и групповых способов обучения, а также сотрудничества, развивающего обучения. Технология может быть использована в различных предметных областях: словесность, история, обществознание, правовое образование, иностранный язык, география, экология, мировая художественная культура, начальные классы и др. И для учащихся разных возрастных групп: начальная школа, средняя школа, ВУЗы, учреждения повышения квалификации.

Это, прежде всего, подход, являющийся способом «разукрасить» урок, доставить учащимся удовольствие от использования игровых приемов, групповых форм работы, частой смены деятельности. Это совершенно четкая структура, имеющая в своей основе развивающие и воспитательные цели.

Технология является личностно-ориентированной и позволяет решать широкий спектр образовательных задач: **обучающих, воспитательных и развивающих.**

В условиях динамично меняющегося мира очень важно помочь каждому человеку получить возможность включиться в межкультурное взаимодействие, сформировать базовые навыки человека открытого информационного пространства и научиться эти навыки применять.

Цель данной технологии – развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни: умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и т.п.

Сущность технологии

Чтение и письмо – те базовые процессы, с помощью которых мы получаем и передаем информацию, следовательно, необходимо научить школьников и студентов эффективно читать и писать. Речь идет не о первичном обучении письму и чтению, как это происходит в начальном звене школы, а о вдумчивом, продуктивном чтении, в процессе которого информация подвергается анализу и ранжируется по значимости.

С помощью письма человек рефлексивует, размышляет о тех сведениях, которые он получил при чтении, поэтому эффективность этих двух процессов взаимозависима. Практикующие учителя знают, как тяжело школьники соглашаются писать, даже если речь идет не о творческой работе, а о банальном записывании информации из источников. И даже если ученики соглашаются писать, по их конспектам вряд ли можно составить полное представление о том, что они читали или слушали.

Базовыми философскими аспектами технологии являются **идея открытого общества и современное понимание культуры, предполагающее активность ее субъектов, актуальность взаимоотношений между ними** и существование различных мировоззрений при отсутствии единой, жестко заданной нормы восприятия и поведения.

Из этого положения вытекают понимание множественности смыслов текста и того, что его интерпретация зависит от читательских контекстов и формы организации групповой работы в классе. Такой подход дает возможность соединить в образовательном процессе навыки различных видов интеллектуальной деятельности с навыками общения.

Понятие «текст» трактуется весьма широко: это и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал.

Особенности концепции

- Не объём знаний или количество информации, уложенное в голову ученика, является целью образования, а то, как он умеет управлять этой информацией: искать, наилучшим способом присваивать, находить в ней смысл, применять в жизни.

- Не присвоение «готового» знания, а конструирование своего, которое рождается в процессе обучения.

- Коммуникативно-деятельностный принцип обучения, предусматривающий диалоговый, интерактивный режим занятий, совместный поиск решения проблем, а также «партнёрские» отношения между педагогом и обучаемыми.

- Умение мыслить критически – это не выискивание недостатков, а объективная оценка положительных и отрицательных сторон в познаваемом объекте.

- Простые и чрезмерные обобщения, стереотипные слова, клише, штампы, неподтверждённые предположения не всегда точны и могут вести к формированию стереотипов.

- Слова «все», «никто», «всегда», «постоянно» и обобщённые предложения, типа «Учителя не понимают детей», «Молодёжь не уважает стариков» и другие подобные выражения ведут к неправильным представлениям, поэтому

следует употреблять слова «некоторые», «иногда», «порой», «часто».

Принципиально важны и идея ценности личности, и создание среды, благоприятной для ее развития, самопознания и самовыражения. Поэтому, с одной стороны, в ходе учебной деятельности моделируется и анализируется процесс познания на всех его этапах. Это позволяет использовать данную технологию как средство и инструмент саморазвития и самообразования человека (и ученика, и учителя). С другой стороны, вся учебная деятельность строится на основе субъект-субъектных, партнерских взаимоотношений между учителем и учениками, между учениками.

Технология ориентирована на воспитание у ученика социальной ответственности. Для этого весь учебный процесс тесно увязывается с конкретными жизненными задачами, выяснением и решением проблем, с которыми дети сталкиваются в реальной жизни. Социально-ориентированное отношение к действительности, навыки коллективной работы, взаимообусловленность принципов и поступков личности – необходимые условия для формирования гражданских взглядов.

Задачи технологии

- Формирование нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность, осознание внутренней многозначности позиций и точек зрения, альтернативности принимаемых решений.

- Развитие таких базовых качеств личности, как критическое мышление, рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности.

- Развитие аналитического, критического мышления:

- научить учащихся выделять причинно-следственные связи;
- рассматривать новые идеи и знания в контексте уже имеющихся;
- отвергать ненужную или неверную информацию;
- понимать, как различные части информации связаны между собой;
- выделять ошибки в рассуждениях;
- уметь делать вывод о том, чьи конкретно ценностные ориентации, интересы, идейные установки отражают текст или говорящий человек;
- избегать категоричности в утверждениях;
- быть честным в своих рассуждениях;
- определять ложные стереотипы, ведущие к неправильным выводам;
- выявлять предвзятые отношение, мнение и суждение;
- уметь отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения;
- подвергать сомнению логическую непоследовательность устной или письменной речи;
- отделять главное от несущественного в тексте или в речи и уметь акцентироваться на первом.

- Формирование культуры чтения, включающей в себя умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения

важности, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения.

- Стимулирование самостоятельной поисковой творческой деятельности пуск механизмов самообразования и самоорганизации.

Технология позволяет решать задачи:

- образовательной мотивации: повышения интереса к процессу обучения и активного восприятия учебного материала;

- культуры письма: формирования навыков написания текстов различных жанров;

- информационной грамотности: развития способности к самостоятельной аналитической и оценочной работе с информацией любой сложности;

- социальной компетентности: формирования коммуникативных навыков и ответственности за знание.

В ее основе лежит дидактическая закономерность, получившая в отечественной педагогике название дидактического цикла, а в указанной технологии – «вызов – осмысление – рефлексия».

Данная закономерность является общей, в ее основе лежат закономерности мыслительной деятельности человека. Эта особенность названной технологии существенно расширяет границы ее применимости.

Первый этап – вызов – задачи (функции) которого:

- актуализировать и проанализировать имеющиеся знания и представления по изучаемой теме;

- пробудить к ней интерес;

- активизировать обучаемого, дать им возможность целенаправленно думать, выражая свои мысли собственными словами;

- структурировать последующий процесс изучения материала.

Второй этап – осмысление – поиск стратегии решения поставленной проблемы и составления плана конкретной деятельности; теоретическая и практическая работа по реализации выработанного пути решения. Функции этапа:

- получение новой информации;

- ее осмысление;

- соотнесение новой информации с собственными знаниями. Обучаемые сознательно строят мосты между старыми и новыми знаниями, для того, чтобы создать новое понимание;

- поддержание активности, интереса и инерции движения, созданной во время фазы вызова.

Третий этап – размышление:

- выражение новых идей и информации собственными словами;

- целостное осмысление и обобщение полученной информации на основе обмена мнениями между обучаемыми друг с другом и преподавателем;

- анализ всего процесса изучения материала;

- выработка собственного отношения к изучаемому материалу и его повторная проблематизация (новый «вызов»).

При таком подходе происходит не просто более глубокое усвоение знаний детьми, но и реализуется идея связей материала (в рамках одного предмета,

межпредметных, теоретического с практическим), его структурирования самим учеников. Постановка учащимися самостоятельно цели обучения, создает необходимый внутренний мотив к процессу учения. Тем самым (в идеале), у каждого учащегося создается целостное когнитивное поле, объединяющее все имеющиеся теоретические знания, практические сведения, навыки и умения.

Приемы развития критического мышления

Инсерт относится к группе приемов, развивающих критическое мышление учащихся. Прием очень эффективен при работе над формированием навыков изучающего чтения, на стадии вызова. С помощью приема «Инсерт» возможно решение обширного спектра лексико-грамматических задач, так как любой текст богат речевыми образцами и грамматическими структурами. Этот прием работает и на стадии осмысления. Технологический прием «Инсерт» сделает зримым процесс накопления информации, путь от «старого» знания к «новому». Важным этапом работы станет обсуждение записей, внесенных в таблицу, или маркировки текста.

Во время чтения текста необходимо попросить учащихся делать на полях пометки. «Как читать текст, сохраняя интерес к теме?»

I – interactive
N – noting
S – system
E – effective
R – reading and
T – thinking

Самоактивирующая системная разметка для эффективно-го чтения и размышления

«V» – уже знал
 «+» – новое
 «-» – думал иначе
 «?» – не понял, есть вопросы

- Делайте пометки. Мы предлагаем вам несколько вариантов пометок: 2 значка «+» и «V», 3 значка «+», «V», «?» , или 4 значка «+», «V», «-», «?».
- Ставьте значки по ходу чтения текста на полях.
- Прочитав один раз, вернитесь к своим первоначальным предположениям, вспомните, что вы знали или предполагали по данной теме раньше, возможно, количество значков увеличится.
- Следующим шагом может стать заполнение таблицы.
- Прием «*концептуальная таблица*» особенно полезен, когда предполагается сравнение трех и более аспектов или вопросов. Таблица строится так: по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит.

| | Категория сравнения | Категория сравнения | Категория сравнения | Категория сравнения |
|------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Персоналии факты | | | | |
| Персоналии факты | | | | |
| Персоналии факты | | | | |

Прием «Нарисуйте счастье». Приемы психорисунка дают возможность выразить понимание абстрактных понятий, внутренний мир через зрительные

образы. Можно дать задание нарисовать совесть, месть, добро, зло и затем объяснить свои рисунки.

Прием «Письмо по кругу» предполагает групповую форму работы. Детям нужно не только поразмышлять на заданную тему, но и согласовывать свое мнение с членами группы. У каждого члена группы – тетрадь и ручка, каждый записывает несколько предложений на заданную тему, затем каждый передает тетрадь соседу, который должен продолжить его размышления, тетради передаются до тех пор, пока каждая тетрадь не вернется к своему хозяину.

Учимся воспринимать информацию. Для развития умения воспринимать информацию возможно использование приемов «Знаю – хочу узнать – узнал», «Продвинутая лекция», «Зигзаг». Как правило, у учащихся есть трудности восприятия информации и формулирования целей. Приемы «Знаю – Хочу узнать – Узнал», «Продвинутая лекция», «Зигзаг» помогают преодолеть эти трудности.

Прием «Продвинутая лекция» – это активное слушание, партнерские отношения, развитие социальной компетенции. Во время лекции уместнее использовать работу в паре: на стадии вызова каждая пара заполняет первую графу таблицы (что я знаю?), затем во время чтения лекции один ученик ищет соответствия и несоответствия первоначальной информации с материалом лекции, другой кратко записывает новую информацию, на стадии рефлексии – идет обсуждение полученных результатов сначала в паре, затем – в классе. Использование этого приема позволяет превратить монотонный рассказ учителя в интереснейший диалог ученика с учеником, ученика с учителем и со всем классом.

Стратегия решения проблем «идеал». Данную стратегию можно использовать при работе с текстами, в которых автор ставит перед читателями различные проблемы.

Иногда способы решения проблем, найденные ученика, отличаются от авторских.

- I – выделите в тексте проблему.
- D – опишите ее.
- E – определите варианты подходов к решению проблемы.
- A – решайте.
- L – сделайте вывод, проведите рефлекссию своей работы.

В ходе работы с данной стратегией целесообразно использовать следующую таблицу «Лист решения проблем»:

1. Какую главную проблему должны решить герои?
2. Какой важной информацией снабдил вас автор?
3. Что еще вы знаете, что помогло бы решить проблему?
4. Каковы три главных способа решения проблемы?
5. Какой из выбранных вами способов наилучший? Почему?

Таблица «Плюс – минус – интересно». Данный прием целесообразно использовать при работе с информативно насыщенными текстами, в которых содержится множество фактов и сложных терминов. При прочтении такого ученикам предлагается заполнить таблицу.

В первой графе записываются положительные стороны изучаемого явления, во второй – отрицательные, в третью графу выписывается информа-

ция, которая заинтересовала читателя. После прочтения теста и заполнения таблицы ученики обсуждают результаты своей работы.

Эссе. После чтения текста, его обсуждения или дискуссии можно предложить учащимся организовать свои мысли с помощью эссе. Для этого просим в течение 10 минут писать без остановки на конкретную тему. Главное правило – не останавливаться, не перечитывать и не исправлять.

Учитель может задать основные направления мысли:

- Что нового узнали?
- Задайте вопрос, на который так и не получили ответа.

Синквейн. На стадии рефлексии возможно создание синквейна – стихотворения из 5 строк (от французского «5»), которое строится по следующим правилам:

1. в первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным);

2. во второй строчке дается описание темы в двух словах (два прилагательных);

3. в третьей строчке дается описание действия в рамках данной темы тремя словами;

4. в четвертой строке – фраза из четырех слов, показывающая отношение к теме;

5. в пятой строке – повторение сути темы другим словом на эмоциональном или философско-обобщенном уровне.

Пятиэтапная стратегия письма. Это обобщенная схема создания письменного текста, в которой выделяются следующие этапы:

1. Инвентаризация.
2. Составление чернового текста
3. Правка.
4. Редактирование.
5. Издание.

Перекрестная дискуссия. Данный прием помогает избежать одностороннего суждения при возникновении спорных вопросов. Порядок проведения дискуссии:

1. Сформулируйте вопрос.
2. Составьте таблицу для записи аргументов:

Да (за) Нет (против)

- 1.
2. аргументы
3. 1.
4. аргументы
- 5.

1. Составить список аргументов (в каждой графе обязательно).

2. Обменяться аргументами в группе, классе (в таблицу вписать наиболее интересные).

3. Записать свой вывод: Да, потому что... Нет, потому что...

Прием может использоваться при подготовке к эссе, сочинению, дебатам, полемике, закончить очерком, построенным по следующей схеме:

1. Моя позиция.
2. Краткое обоснование.
3. Возможные возражения.
4. Доказательство правильности моей позиции.
5. Заключение.

Разбивка на кластеры (смысловые блоки). Это способ графической организации материала.

На чистом листе (классной доске) посередине написать ключевое слово или предложение, которое является ядром темы. Вокруг ключевого слова записать слова, предложения, выражающие основные идеи, факты, образы по данной теме. По мере записи, слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. В свою очередь у каждого «спутника» появляются свои «спутники», устанавливаются новые логические связи. Такую работу надо продолжать пока идеи не иссякнут. Разбивка на кластеры используется как на стадии вызова, так и на этапе рефлексии. После прочтения текста можно вернуться к кластеру и внести необходимые изменения или дополнения.

Понятийно-терминологическая карта. Данная стратегия позволяет учащимся более активно включиться в процесс формирования и осмысления понятий. Учащимся предлагаются несколько понятий и определений к ним. Необходимо прочитать их, выделить в них отличительные признаки и пересказать своими словами.

При работе с понятийно-терминологической картой целесообразно использовать прием «**Толстые и тонкие вопросы**» для более эффективного усвоения данных понятий.

Двойные (двухчастные) дневники. Использование данного приема позволяет связать содержание текста или визуального источника информации с личным опытом учащегося. Чтобы сделать двойной дневник, необходимо разделить страницу на 2 половины вертикальной линией.

Заполнение надо начинать с левого столбика таблицы. Цитату не обязательно выписывать полностью. Прием целесообразно использовать на стадиях осмысления и рефлексии. Особенно полезны, когда учащиеся получают задание прочитать какой-то большой текст вне класса.

Перепутанные логические цепочки.

- I вариант: Ключевые слова располагаются в специально «перепутанной» логической последовательности. После знакомства с текстом, на стадии рефлексии учащимся предлагается восстановить нарушенную последовательность.

- II вариант: На отдельных листах выписываются 5-6 событий из текста и демонстрируются классу в заведомо нарушенной последовательности. Учащимся предлагается восстановить правильный порядок хронологической или причинно-следственной цепи. После прочтения текста необходимо определить, верны ли были их предположения.

Система маркировки текста «инсерт». На стадии осмысления предлагается система маркировки текста (чтение с пометками), чтобы подразделить заключенную в нем информацию следующим образом:

- v (галочка) – этим знаком помечается информация, которая уже известна ученикам;
- - (минус) – помечается то, что противоречит их представлению;
- + (плюс) – помечается то, что является для них интересным и неожиданным;
- ? (вопросительный знак) ставиться, если что-то неясно, возникло желание узнать побольше.

Далее читая текст, учащиеся помечают соответствующим значком на полях отдельные абзацы и предложения. После прочтения текста учащимся предлагается систематизировать информацию, расположив ее в соответствии со своими пометками в следующую таблицу: v - + ?

Стратегия «Зигзаг».

Первый вариант

Деление на группы. Организация деятельности в рабочих группах: участники рабочих групп получают тексты по нескольким основным темам «Зигзаг», идет первоначальное знакомство с текстом (первичное чтение). Участники «Зигзага» объединяются в экспертные группы, т.е. в экспертные группы объединяются «специалисты» по отдельным вопросам. Их задачей являются «внимательное» (вторичное) чтение текста, выделение ключевых слов и фраз (работа ведется индивидуально). Отбор материала и его структурирование, и дополнение (групповая работа). Подготовка к трансляции текста в рабочих группах. Подготовка презентации (рисунок, опорный конспект, кластер, таблица и т.п.). Возвращение в рабочие группы. Трансляция текстов. Обсуждение, ответы на вопросы. Возможно объединить всю эту информацию в одну схему и презентовать ее.

Второй вариант

Рабочая группа получает один текст и читает его. Группе предлагается несколько вопросов по данному тексту, теме. «Специалисты» объединяются в «экспертные» группы по количеству вопросов. В экспертной группе текст еще раз читается, идет поиск ответа на заданный вопрос. Эксперты обсуждают вопрос и готовят презентацию ответа для рабочей группы. Вернувшись в рабочие группы, эксперты отвечают на «свои» вопросы. Ответы озвучиваются для всей аудитории.

Чтение с остановками. Для использования данного приема важно, чтобы текст был абсолютно неизвестным для данной аудитории, с динамичным, событийным сюжетом, с неожиданной развязкой и «открытым» проблемным финалом. Текст заранее делится на смысловые части, где будет делаться остановка.

Учитель заранее продумывает вопросы и задания к тексту, направленные на развитие у учащихся различных мыслительных навыков. Возможно использование типов вопросов, основанных на таксономии Блума (узнавание и вызов полученной информации, ее интерпретация, оценка, применение, логическое обобщение, целостное восприятие причинно-следственных связей, выделение «частного» в контексте «общего»).

Данный прием целесообразно использовать на стадии осмысления, дополняя его другими приемами на стадии вызова и рефлексии. Возможные реплики учителя (вопросы являются своеобразным вызовом и рефлексией для чтения каждого абзаца): Когда вы закончите читать, поднимите глаза, чтобы я знала, что вы закончили. Что вы чувствуете, прочитав первые предложения абзаца или весь абзац? Что вы себе представляли? видели? слышали? Какова проблема, поднятая в этом рассказе? Почему вы так думаете? И так о чем этот рассказ? Как вы думаете, что будет дальше? Что позволяет вам так думать? Найдите предложения, то место в тексте, где сюжет меняется. Что плохого? хорошего? Почему вы так думаете? Как закончится этот рассказ? Что позволяет вам сочинить именно такое окончание? Если бы вы были героем, как бы вы себя чувствовали? Что бы вы сделали?

Прием «Сводная таблица». Текст делится на несколько частей, нумеруется, и ученики в группе присваивают себе номера в соответствии с номером текста. Каждый, получая текст, внимательно читает его, готовит презентацию для остальных участников группы. Для этого можно использовать любые графические приемы или просто пересказ. Презентация текстов в группе. Работа с таблицей «Линии сравнения». Необходимо выделить в группе линии сравнения и заполнить таблицу. Текст № 1 Текст № 2 Линии сравнения Текст № 3 Текст № 4. Презентация и дополнение таблиц.

Конструктивная таблица (Знаем – Хотим узнать – Узнали). Один из способов графической организации и логико-смыслового структурирования материала. До знакомства с текстом учащиеся самостоятельно или в группе заполняют первый и второй столбик таблицы «Знаю», «Хочу знать». По ходу знакомства с текстом или в процессе его обсуждения, учащиеся заполняют графу «Узнали». После чего следует сопоставление граф таблицы.

Толстые вопросы предполагают развернутые ответы, тонкие вопросы требуют односложные ответы или ответы, требующие знания фактов.

«Выглядит как..., звучит как...». Выделяется ключевое слово темы. Учащимся предлагается заполнить таблицу: Выглядит как ... Звучит как ...

В эту таблицу записываются зрительные и звуковые ассоциации, возникшие у учащихся при первичном восприятии ключевого термина. Данный прием используется на стадии вызова.

«Чтение с остановками». Работа с художественными и научными текстами. Особенности художественных текстов и возможности работы с ними.

| Кто? | Что? | Где? | Когда? | Почему? |
|------|------|------|--------|---------|
| | | | | |

Текст – это последовательность осмысленных высказываний, передающих информацию, объединенных общей темой, обладающей свойствами связности и цельности.

Учитель должен уметь «погрузить» ученика в мир художественного текста, научить его быть читателем, умным, вдумчивым, чувствующим, готовым совершать открытия. Не секрет, что чувство причастности рождается только в напряженном диалоге. А диалог этот невозможен без усилий ума и сердца.

Толстые и тонкие вопросы. Таблица «Толстых» и «Тонких» вопросов может быть использована на любой из трех фаз урока: на стадии вызова – это вопросы до изучения темы, на стадии осмысления – способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания, при размышлении – демонстрация понимания пройденного.

Прием «Тонкие и толстые вопросы» может быть использован на любой из трех фаз урока: на стадии вызова – это вопросы до изучения темы, на стадии осмысления – способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания, при размышлении – демонстрация понимания пройденного.

Таблица «толстых» и «тонких» вопросов

| Толстые? | Тонкие? |
|----------|---------|
| | |

Прием «Загадка» очень эффективен при работе над лексической стороной речи на любой стадии изучения иностранного языка. Он позволяет активизировать в памяти учащихся изученные лексические единицы и способствует развитию различных видов памяти. Кроме того, данный прием можно использовать на начальном этапе работы над темой для введения лексических единиц.

Круги по воде. Этот прием является универсальным средством активизировать знания учащихся и их речевую активность на стадии вызова. Опорным словом к этому приему может стать изучаемое понятие, явление. Оно записывается в столбик и на каждую букву подбираются существительные (глаголы, прилагательные, устойчивые словосочетания) к изучаемой теме. По сути, это небольшое исследование, которое может начаться в классе и иметь продолжение дома.

«Дерево предсказаний». Этот прием помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии в рассказе, повести. В оригинале этот прием помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии в рассказе, повести. Правила работы с данным приемом таковы: ствол дерева – тема, ветви – предположения, которые ведутся по двум основным направлениям – «возможно» и «вероятно» (количество «ветвей» не ограничено), и, наконец, «листья» – обоснование этих предположений, аргументы в пользу того или иного мнения.

Прием «Мозаика»: класс делится на группы и каждой группе предлагается задать вопросы по заданному отрывку текста.

Прием «Составление телеграммы, инструкции, памятки» научит отбирать наиболее важную информацию из прочитанного и представлять ее в сжатом, лаконичном виде.

Интересным приемом является **«Двухчастный дневник».** Этот прием дает возможность читателю увязать содержание текста со своим личным опытом. Двойные дневники могут использоваться при чтении текста на уроке, но особенно продуктивна работа с этим приемом, когда учащиеся получают задание прочитать текст большого объема дома.

| Цитата | Комментарии |
|--------|-------------|
| | |

В левой части дневника учащиеся записывают те моменты из текста, которые произвели на них наибольшее впечатление, вызвали какие-то воспоминания, ассоциации с эпизодами из их собственной жизни, озадачили их, вызвали протест или, наоборот, восторг, удивление, такие цитаты, на которых они «споткнулись». Справа они должны дать комментарий: что заставило записать именно эту цитату. На стадии рефлексии учащиеся возвращаются к работе с двойными дневниками, с их помощью текст последовательно разбирается, учащиеся делятся замечаниями, которые они сделали к каждой странице. Учитель знакомит учащихся с собственными комментариями, если хочет привлечь внимание учащихся к тем эпизодам в тексте, которые не прозвучали в ходе обсуждения.

«Трехчастные дневники» имеют третью графу – «письма к учителю!». Этот прием позволяет работать не только с текстом, но и проводить диалог с учителем по поводу прочитанного.

| Цитата | Комментарии. Почему эта цитата привлекла ваше внимание? | Вопросы к учителю |
|--------|---|-------------------|
| | | |

Прием «Бортовой журнал» – это способ визуализации материала. Он может стать ведущим приемом на смысловой стадии.

Бортовые журналы – обобщающее название различных приемов обучения предмету, согласно которым учащиеся во время изучения темы записывают свои мысли. Когда бортовой журнал применяется в самом простейшем варианте, перед чтением или иной формой изучения материала, учащиеся записывают ответы на следующие вопросы:

| | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| Что мне известно по данной теме? | Что нового я узнал из текста? |
|----------------------------------|-------------------------------|

Встретив в тексте ключевые моменты, учащиеся заносят их в свой бортовой журнал. При чтении во время пауз и остановок, учащиеся заполняют графы бортового журнала, связывая изучаемую тему со своим видением мира, со своим личным опытом. Проводя подобную работу, учитель вместе с учениками старается продемонстрировать все процессы зримо, чтобы потом ученики могли этим пользоваться.

Прием «**Верные – неверные утверждения**», на стадии вызова учитель предлагает несколько утверждений по еще не изученной теме. Учащиеся выбирают «верные» утверждения, полагаясь на собственный опыт или просто угадывая. В любом случае они настраиваются на изучение темы, выделяют ключевые моменты, а элемент соревнования позволяет удерживать внимание до конца урока. На стадии рефлексии возвращаемся к этому приему, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными.

Еще один пример использования приема – **прогнозирование по фотографии**: предложить учащимся поработать с фотографией человека, сделать предположения о нем по его внешности, а после краткого рассказа о нем соотнести реальное лицо с человеком на фотографии. Составление психологическо-

го портрета развивает психологическую зоркость, погружает во внутренний мир другого человека

Диаманта – стихотворная форма из семи строк, первая и последняя из которых – понятия с противоположным значением, полезно для работы с понятиями, противоположными по смыслу.

Хокку или хайку развивает способность к лаконичному изложению мыслей. Это более сложная форма, так как требует более внимательного отношения к чувствам и размышлениям как героя произведения, так и автора хокку. Например, хокку о Данко из рассказа М. Горького «Старуха Изергиль».

Я был спасителем.

В темном лесу.

Мужественно принося себя в жертву.

Прием «Чтение с пометками», позволяющий информацию разделить на известную, новую, интересную, непонятную. Во время чтения текста необходимо делать на полях пометки, а после прочтения текста заполнить таблицу, где эти же значки станут заголовками граф таблицы.

Рефлексия осуществляется на протяжении всего учебного процесса, выполняя на разных его этапах различные функции. При этом, как уже отмечалось, важно, что в процесс рефлексии вовлечены и учащиеся, и учитель. Как показывает опыт, в случае неучастия кого-либо из субъектов процесса обучения в процессе рефлексии, весь механизм рефлексии оказывается неэффективным.

Рефлексия может быть осуществлена в устной или письменной форме. При этом она имеет разное смысловое назначение.

Устная форма. Устная рефлексия имеет своей целью обнародование собственной позиции, ее соотнесение с мнениями других людей. Часто студенты или школьники говорят о том, что выражение своих мыслей в форме повествования, диалога или вопросов помогает прояснить некоторые значимые проблемы. Среди всего разнообразия приемов устной рефлексии (диалог, дискуссия «Совместный поиск») следует выделить следующие:

«*Двухрядный круглый стол*» имеет своей целью обмен мнениями по наиболее актуальной проблеме для участников.

В процессе проведения «Двухрядного круглого стола» преподаватель формирует из участников две группы. **Первая группа образует «внутренний круг».** Участники этой группы свободно высказываются по обсуждаемой проблеме. При этом важно чтобы учащиеся не критиковали точку зрения других, а коротко и четко высказывали свое собственное мнение. **Участники второй группы («внешний круг»)** фиксируют высказывания участников внутреннего круга, готовя свои комментарии и вопросы. Комментарии могут касаться сути обсуждаемого вопроса, процесса обсуждения во внутреннем круге, закономерностей в высказываемых позициях, возможных причин подобных высказываний. Участники внутреннего круга должны четко и кратко выразить свое мнение, связывая его с предыдущими высказываниями. Преподаватель осуществляет координацию работы, не вмешиваясь в содержание высказываний, направляя диалог в рамки обсуждаемой проблемы, фиксируя различные точки зрения. После окончания работы внутреннего круга преподаватель предлагает группе, образующей

внешний круг, принять участие в обсуждении. Участники внешнего круга работают в соответствии с правилами, описанными выше. В конце работы преподаватель просит участников сформулировать выводы в устной или письменной форме, после чего представляет свои замечания и комментарии.

Письменная форма. Большинство ученых-психологов и педагогов отмечают, что наиболее важной для развития личности является письменная рефлексия.

1.5. Методика Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления» и ее использование в технологии развития критического мышления

Эдвард де Боно – это признанный во всем мире эксперт в области креативности и обучения навыкам мышления, автор концепции латерального мышления и основанных на ней широко известных методик, применяемых в творческой работе и обучении – **Шесть Шляп Мышления**.

Притча о старом шляпнике

(по Т. Зинкевич-Евстигнеевой и Т. Грабенко)

Жил-был старый мудрый Шляпник. Из всех земных богатств был у него лишь цветной фетр. Но он имел золотые руки и прекрасную мудрую душу, поэтому мастер дарил людям нечто большее, чем головные уборы – шляпы, кепки, панамы и чепчики. Просветленными и одухотворенными, решительными и твердыми духом выходили из мастерской старого Шляпника люди, унося свой заказ. Стоит ли говорить о том, как славился мастер, как благодарны были ему люди за чудесные шляпы, в которых таился великий секрет великого мастера.

Но шли годы, и настало время, когда ушел в иной мир старик Шляпник, оставив шестерым сыновьям мастерскую, обрезки цветного фетра и шляпы. Шесть разноцветных шляп. Белую шляпу, черную, красную, зеленую, желтую и синюю. «Видимо, это и есть тот необыкновенный заказ, над которым в последнее время так самозабвенно трудился отец, – решили сыновья Шляпника. – Значит, скоро должен появиться и заказчик, который щедро расплатится с нами за отцовскую работу. Мы разделим вырученные деньги и сможем отправиться с ними по свету». Но сколько ни ждали сыновья прихода таинственного заказчика, так и не дождались. Делать нечего, надобно делить отцовское наследство.

«Я возьму себе шляпу белого цвета, – заявил первый сын. – Она так изящна, восхитительна и прекрасна, я буду в ней красоваться на балах и приемах. Именно эта шляпа будет говорить о моем «непростом» происхождении. А то велика ли честь – быть сыном простого шляпника!»

«А я выбираю черную шляпу, – сказал второй сын. – И она не менее изящна, чем белая, она имеет богатый вид, уместна к любому костюму и событию, в ней я буду строг, представительен и изыскан одновременно».

«Что ж, я выбираю себе желтую шляпу, – промолвил третий. – Желтый цвет – цвет солнца, радости и богатства, а это мне так необходимо! Быть может, владея желтой шляпой, я смогу стать счастливым, кто знает?»

«Пусть моей шляпой станет красная, – воскликнул четвертый. – Как я мечтал всегда выделяться из толпы, как я хотел быть в центре внимания, чтобы мною любовались и восхищались женщины. А в этой шляпе я буду неотразим!»

«Зеленая шляпа напоминает мне весенний луг и летное поле, широкое и бескрайнее, дарующее возможность полета. Тысячу раз я летал во сне над зеленой прекрасной землей, быть может, зеленая шляпа поможет осуществиться моей мечте», – **мечтательно произнес пятый сын.**

«Мне же достается синяя шляпа, и я очень рад этому. Синий цвет – цвет глаз нашего отца, бескрайних морских и небесных просторов. Постичь их глубину и высоту – вот мое призвание. Хватит ли на все задуманное сил, решительности и времени?» – **размышлял шестой из сыновей Шляпника.**

Разобрали сыновья шляпы и отправились в разные стороны. Как же сложились их судьбы, достигли ли они того, о чем мечтали, свершилось ли то, что задумали?

Владелец белой шляпы стал довольно важным чином. Он снискал уважение людей своей беспристрастностью. Факты, цифры и хроника событий были для него важнее всего на свете. Но каким-то холодом веяло от этого человека, казалось, что эмоции и чувства он утратил навсегда. Прекрасная машина, а не живой человек отныне ходил по земле.

Хозяин черной шляпы вдруг все происходящее стал видеть в черном цвете. Все подвергал сомнению и критике, на солнце искал пятна, в человеке – его тень, а в рассвете видел неминуемый закат. Как часто эта черта спасала его от поражения и краха в делах и начинаниях, но именно она лишила его радости. Радости от солнечного утра и пения птиц, от встреч с людьми и природой, и самое главное, от собственных мыслей и поступков. И это, конечно же, отразилось на его характере. Вечно угрюмым и недовольным стал хозяин черной шляпы.

Обладатель красной шляпы отныне жил во власти эмоций. Радость и грусть, тоска и удивление, страх и гнев, удовольствие и разочарование владели его душой. «Какой непосредственный, искренний и живой человек!» – восторгались люди при встрече с ним. «Точно малое дитя, живущее мимолетностью чувств», – говорили о нем другие. Как человек чувствующий, он страдал и радовался, любил и ненавидел, восхищался и сострадал. Но часто не мог распознать свои эмоции и чувства, разобраться в их причинах и источниках, не знал, как их проявлять, и тем более не мог ими управлять. Самое удивительное, что не только окружающий мир оставался для него загадкой, часто он не мог понять и себя самого. Такой загадочный и необъяснимый, он привлекал женщин и друзей, но они через некоторое время разочаровывались в нем, поскольку не находили в этом человеке постоянства и преданности.

Человек в желтой шляпе радовался солнцу, наступающему дню, открыто шел навстречу приключениям и открытиям. Ничто не пугало его, не останавливало, ведь впереди только свет, добро и теплота человеческих рук. Эта святая вера и наивность не раз подводили его, но ничто не могло повергнуть в уныние этого оптимиста. В обыкновенном камне он видел драгоценные кристаллы, в росинке – солнечную раду, а в обыденности – чудеса. «Мечтатель, романтик, не от мира сего, глупец, бессребреник», – говорили о нем одни. «Богатейшей души человек, – говорили другие. – Кто же он – богач или бедняк – решать не нам».

А обладатель зеленой шляпы оказался в удивительном мире творчества. Все, что он видел, слышал, чувствовал, превращалось в поэзию и музыку, картины и скульптуры, романы, повести, рассказы, пьесы для театра и кинематографа. Его талантом восторгались люди, находили в его трудах ответы на свои вопросы. Но как часто он, живя в мире своих творений, оказывался беззащитным перед лицом суровой действительности, неприспособленным к жизни в реальном мире.

Владелец синей шляпы стал вечным странником и мыслителем, идущим одному ему ведомыми тропами, ориентируясь на одному ему понятные знаки и символы, не уклоняясь от цели, не торопясь и не замедляя свой ход. Замечая, при-мечая многое, он выбирал лишь то, что важно в данный момент для достижения поставленной цели. Именно эти качества позволили ему опуститься на морское дно и подняться в небесные выси. «Счастливый человек – достиг того, чего хотел», – говорили одни. «А сможет ли он поделиться своими открытиями, находками, мыслями и чувствами с другими, дабы заразить их жаждой открытий, свершений и побед?» – спрашивали другие. Но нет пока у меня ответа на этот вопрос.

Но настал тот день и час, когда сыновья Шляпника вновь встретились под крышей отцовской мастерской. Долгие зимние вечера провели они за удивительными рассказами о своих странствиях, встречах, разлуках и жизненных уроках. Поражались братья тем изменениям, которые произошли в каждом из них. И только теперь начали они понимать, какое сказочное богатство оставил им в наследство великий мастер. И захотелось каждому примерить на себя шляпу другого, чтобы стать беспристрастным и критически мыслящим, умеющим видеть позитивные стороны и не бояться чувствовать, научиться творить и неотступно следовать к намеченной цели.





Красная Шляпа: Эмоции. Интуиция, чувства и предчувствия.



Желтая Шляпа: Преимущества. Позитивность.

Черная Шляпа: Осторожность. Суждение. Оценка.

Зеленая Шляпа: Творчество. Новые идеи. Белая Шляпа: Информация.

Синяя Шляпа: Мышление о мышлении.

| | Режим. Мысли. |
|---|--|
|  | Белая шляпа. Факты, данные, статистика. Никаких эмоций и оценок, только факты. |
|  | Красная шляпа. Чувства, догадки и интуитивные прозрения. «Вот, что я чувствую по этому поводу...» |
|  | Жёлтая шляпа. Символическое отражение оптимизма. Исследование возможных выгод и положительных сторон. Только всё хорошее. |
|  | Чёрная шляпа. Предостерегает и заставляет думать критически. Что может случиться плохого или пойдет не так. Отрицательные суждения и критика. Риски и опасности. |

| | |
|---|---|
|  | <p>Зелёная шляпа. Фокусировка на творчестве, альтернативах, новых возможностях и идеях. Креативность, уход от стереотипов, неожиданность и нестандартность.</p> |
|  | <p>Синяя шляпа. Контроль над процессом мышления, осмысленность и рефлексия. «Дирижёр оркестра». Задаёт и контролирует качество мышления.</p> |

Преимущества технологии:

- работа в паре и в малой группе удваивает, утраивает интеллектуальный потенциал участников, значительно расширяется их словарный запас;
- совместная работа способствует лучшему пониманию трудного, информационно-насыщенного текста;
- есть возможность повторения, усвоения материала;
- усиливается диалог по поводу смысла текста (как перекодировать текст для презентации полученной информации другим участникам процесса);
- вырабатывается уважение к собственным мыслям и опыту;
- появляется большая глубина понимания, возникает новая, еще более интересная мысль;
- обостряется любознательность, наблюдательность;
- учащиеся становятся более восприимчивы к опыту других учеников: совместная работа выковывает единство, ученики учатся слушать друг друга, несут ответственность за совместный способ познания;
- письменная речь развивает в учащихся навыки чтения и наоборот;
- в ходе обсуждения обнаруживается несколько трактовок одного и того же содержания, а это еще раз работает на понимание;
- развивает активное слушание;
- исчезает страх перед белым листом и перед аудиторией;
- предоставляется случай заблистать в глазах одноклассников и учителей, развеять стереотипы восприятия того или иного ученика, повысить самооценку.

РЕЗЮМЕ

Технология была разработана американскими учеными и преподавателями.

С 1996 г. технология распространяется совместно институтом «Открытое общество», Международной читательской Ассоциацией и Консорциумом Гуманной педагогики и прошла апробацию в школах многих стран. В России она появилась в 1997 году; ее используют педагоги в Москве, Санкт-Петербурге, Самаре, Нижнем Новгороде, Челябинске, Новосибирске и других городах.

Американцы модифицировали идеи свободного воспитания и творческого саморазвития личности Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, М. Монтессори, деятельностного подхода к обучению Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, принципы личностно-ориентированного образования Э.Фромма, К. Роджерса, Э.Н. Гусинского, В.В. Серикова, Е.В. Бондаревской, а также идеи эвристического обучения и довели их до уровня технологии. Она может быть использована в различных предметных обла-

стях: словесность, история, обществознание, правовое образование, иностранный язык, география, экология, мировая художественная культура, начальные классы и другие. Это универсальная, проникающая, «надпредметная» технология, открытая к диалогу с другими педагогическими подходами и технологиями. Это, прежде всего, подход, не являющийся способом разукрасить урок, доставить детям удовольствие от использования игровых приемов, групповых форм работы, частой смены деятельности. Это совершенно четкая структура, имеющая в своей основе развивающие и воспитательные цели.

Цели технологии: обеспечить развитие критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс.

Возможности технологии:

1. Дает возможность интеграции отдельных дисциплин.
2. Создаются условия для вариативности и дифференциации обучения.
3. Критическое мышление способствует взаимоуважению партнеров, пониманию и продуктивному взаимодействию между людьми; облегчает понимание различных «взглядов на мир»; позволяет учащимся использовать свои знания для наполнения смыслом ситуаций с высоким уровнем неопределенности, создавать базу для новых типов человеческой деятельности.

Ограничения в применении:

1. Внедрение технологии невозможно без творчества самого учителя.
2. Определение содержания и методов обучения, основываясь на интересах учащихся, ведет к снижению академического уровня образования.
3. Невысокий уровень сформированности у учащихся умений самостоятельной работы.
4. Подготовка специального содержания текстов.

Возможные приемы развития критического мышления.

1. Чтение с остановками
2. Точка зрения
3. Учимся вместе
4. Зигзаг
5. Шесть шляп мышления
6. Заметки на полях
7. Аукцион знаний
8. Перекрестная дискуссия
9. Инсерт
10. Продвинутая лекция.
11. Стратегия решения проблемы «Идеал»
12. Плюс-минус-интересно
13. Бортовой журнал
14. Синквесты
15. Перекрестная дискуссия
16. Чтение с остановками
17. Знаем-хотим узнать-узнали
18. Толстые и тонкие вопросы
19. Круги на воде

1.6. Технология «педагогические мастерские»

*Поэт – это такой человек,
который сильно радуется и сильно горюет,
легко сердится и крепко любит,
который глубоко чувствует, волнуется и сочувствует.
И дети такие.
А философ – это такой человек,
который глубоко вдумывается и обязательно
желает знать, как все есть на самом деле.
И опять дети такие.
Детям трудно сказать, что они чувствуют
и о чем думают, ведь приходится говорить словами.
А еще труднее написать.
Но дети – поэты и философы.*

Я. Корчак

Педагогические мастерские – это технология, охватывающая любой возраст в образовании, потому что она соответствует новой педагогической философии и, прежде всего, философии образовательных целей:

- не формировать гармоническую личность, а создавать условия для самоактуализации и самореализации обучающегося;
- не дать знания по конкретному предмету или теме, а предоставить возможность для конструирования собственного знания, для создания своего цельного образа мира;
- не проконтролировать и оценить сделанное, а реализовать возможности самооценки и самокоррекции;
- не сформировать умение, а помочь выработать навыки интеллектуального и физического труда, предоставляя учащемуся право на ошибку и право на сотрудничество.

Технология «Педагогические мастерские» создана во Франции в 20-х годах XX века психологами Полем Ланжевенем, Анри Валлоном, Жаном Пиаже и др. С конца 90-х годов прошлого века мастерские (в буквальном переводе с фр. «atelier» – ателье) начинают изучаться и использоваться российскими педагогами.

Технология педагогических мастерских позволяет решить задачи:

- личностного саморазвития;
- образовательной мотивации: повышения интереса к процессу обучения и активного восприятия учебного материала;
- функциональной грамотности и креативности: навыков и умений творческого постижения и осмысления нового знания;
- культуры речи: навыков аргументированного говорения и письма;
- социальной компетентности: коммуникативных навыков и ответственности за знание.

Педагогическая мастерская состоит из взаимосвязанных этапов:

- актуализация и систематизации субъективных знаний;
- объективизации знаний на основании достижений науки, культуры, искусства.

Основой активного получения новых знаний в любой сфере, включая самопознание, в мастерской является творческая деятельность каждого и осознание закономерностей этой деятельности. Например, в мастерской построения знаний она может быть представлена так:

Индукция > творческий процесс > творческий продукт > осознание его закономерностей и новый продукт < коррекция своей деятельности < соотнесение с достижениями культуры.

Принципы и правила ведения мастерской

- Ценностно-смысловое равенство всех участников, включая мастера-руководителя.
- Право каждого участника на ошибку.
- Безоценочность, отсутствие критических замечаний в адрес любого участника мастерской.
- Предоставление свободы в рамках принятых правил, что дает ощущение внутренней свободы:
 - Право выбора на разных этапах мастерской (обеспечивается руководителем);
 - Право самостоятельности действий (без дополнительных разъяснений руководителя);
 - Право не участвовать на этапе предъявления результата.
 - Большой элемент неопределенности (даже загадочности), что стимулирует творческий процесс.
 - Диалог как главный принцип взаимодействия, сотрудничества, сотворчества.
 - Диалоги участников мастерской
 - Диалоги отдельных групп
 - Диалог с самим собой
 - Диалог с научным или художественным авторитетом.
 - Организация и перестройка реального пространства, в котором происходит мастерская, в зависимости от задачи каждого этапа.
 - Решительное ограничение участия, практической деятельности мастера-руководителя как авторитета на всех этапах мастерской.

В ходе мастерской происходит постоянное чередование бессознательной деятельности и ее последующего осознания, что позволяет достигнуть максимального приближения к реальному опыту истинно научного или художественного постижения мира, потому что каждый ее участник движется в свободной деятельности от осознания личного опыта к опыту национальной и общечеловеческой культуры.

Основные этапы мастерской

Индукция (поведение) – это этап, который направлен на создание эмоционального настроения и мотивации обучающихся к творческой деятельности. На этом

этапе предполагается включение чувств, подсознания и формирование личностного отношения к предмету обсуждения.

Индуктор – всё то, что побуждает ребёнка к действию. В качестве индуктора может выступать слово, текст, предмет, звук, рисунок, форма – всё то, что способно вызвать поток ассоциаций. Это может быть и задание, но неожиданное, загадочное.

Деконструкция – разрушение, хаос, неспособность выполнить задание имеющимися средствами. Это работа с материалом, текстом, моделями, звуками, веществами. Это формирование информационного поля. На этом этапе ставится проблема и отделяется известное от неизвестного, осуществляется работа с информационным материалом, словарями, учебниками, компьютером и другими источниками, то есть создаётся информационный запрос.

Реконструкция – воссоздание из хаоса своего проекта решения проблемы. Это создание микрогруппами или индивидуально своего мира, текста, рисунка, проекта, решения.

Обсуждается и выдвигается гипотеза, способы её решения, создаются творческие работы: рисунки, рассказы, загадки, Идёт работа по выполнению заданий, которые даёт учитель.

Социализация – это соотнесение учениками или микрогруппами своей деятельности с деятельностью других учеников или микрогрупп и представление всем промежуточных и окончательных результатов труда, чтобы оценить и откорректировать свою деятельность.

Дается одно задание на весь класс, идёт работа в группах, ответы сообщаются всему классу. На этом этапе ученик учится говорить. Это позволяет учителю – мастеру вести урок в одинаковом темпе для всех групп.

Афиширование – это вывешивание, наглядное представление результатов деятельности мастера и учеников. Это может быть текст, схема, проект и ознакомление с ними всех.

На этом этапе все ученики ходят, обсуждают, выделяют оригинальные интересные идеи, защищают свои творческие работы.

Разрыв – резкое приращение в знаниях. Это кульминация творческого процесса, новое выделение учеником предмета и осознание неполноты своего знания, побуждение к новому углублению в проблему. Результат этого этапа – инсайт (озарение).

Рефлексия – это осознание учеником себя в собственной деятельности, это анализ учеником осуществлённой им деятельности, это обобщение чувств, возникших в мастерской, это отражение достижений собственной мысли, собственного мироощущения.

Правила и методические приёмы

1. Учитель четко формулирует для себя цель (конечный результат) урока.
2. Учитель подбирает материал в соответствии с поставленной целью.
3. На уроке учитель ставит вопросы, предлагает к осмыслению, изучению и проживанию подобранные сведения или проблемы.
4. Учащиеся размышляют, обсуждают предложенные задания в группе, де-

лают выводы.

5. Учащиеся знакомят с результатами деятельности другие группы, проводят дискуссии между группами.

Концептуальные соображения

- Гипотеза: культурные формы должны лишь предлагаться ребёнку, но не навязываться.
- Отказ от методов принуждения и форм подавления достоинства учеников.
- Мастерская предоставляет каждому возможность продвигаться к истине своим путём.
- Материал существует не в логической последовательности, а в свободной стихии контрастов и противоречий.
- Процесс познания гораздо важнее, ценнее, чем само знание.
- В отличие от урока знания на мастерских не даются, а выстраиваются.
- Ученик имеет право на ошибку: ошибка считается закономерной ступенью процесса познания; точные знания следуют за ошибками.
- Творческая деятельность – это безоценочная деятельность.
- Мастер – для ученика, а не ученик для мастера.
- Сотрудничество, сотворчество, совместный поиск.
- Мастер – садовник, выращивающий растение – ребёнка, создающий условия для реализации заложенных в нём природных задатков.

Специфические термины

Панель – это этап актуализации знаний в данной области, даёт возможность всем желающим высказать свою точку зрения о проблеме, которой будет посвящена мастерская.

Алгоритм – это формализация технологического процесса в виде последовательности некоторых шагов, блоков деятельности, которые зависят от содержания познавательной области, но имеют и над предметную часть, определяемую общими для всех областей способами деятельности учащихся. В технологии мастерских разработаны алгоритмы для типичных над предметных задач, например: поиск подхода к решению проблемы, выполнение домашнего задания, аналогии, конструирование теорем, свобода творчества, способы обучения, способы саморегуляции.

Самый важный результат в мастерской – приобретение знаний о самом себе, самооценка и «восхождение» к себе.

Почему данная технология получила название «Мастерская»?

Своё название данная технология получила из-за того, что учитель на уроке перестаёт быть учителем – он становится Мастером. Мастер создаёт условия, придумывает различные ситуации и задачи без вопросов.

Позиция ведущего мастера – это, прежде всего, позиция консультанта и советника, помогающего организовать учебную работу, осмыслить продвижение в освоении способов.

Французские учёные считают, что когда мы объясняем, мы мешаем ребёнку понимать. Следует не преподносить детям готовые знания, а дать возможность организовать мыслительную деятельность и направить творческий поиск ребёнка на изучение и познание

Мастерская – это технология, при помощи которой учитель-мастер вводит своих учеников в процесс познания через создание эмоциональной атмосферы, в которой ученик может проявить себя как творец.

Каждый совершает открытия в предмете и в себе через личный опыт, а учитель-мастер продумывает действия и материал, который позволит ребёнку проявить себя через творчество.

Мастер не призывает: «Делай как я». Он говорит: «Делай по-своему».

Данная технология сходна с проблемным обучением. Новые знания в мастерской «выращиваются». Познание происходит через творчество. Знания называются «прожитыми», своими.

Благодаря этому формируются коммуникативные качества, так как в данном процессе ученик является субъектом, активным участником деятельности, который самостоятельно определяет цели, планирует, осуществляет деятельность и анализирует.

Мастерская – это оригинальный способ организации деятельности учеников в составе малой группы (7-15 учеников) при участии учителя-мастера, иницилирующего поисковый, творческий характер деятельности учеников.

Состав групп меняется от мастерской к мастерской. Это живой опыт принятия любого партнёра, развития толерантности и взаимопомощи.

Данная технология позволяет научить учащихся самостоятельно формулировать цели урока, находить наиболее эффективные пути для их достижения, развивает интеллект, способствует приобретению опыта групповой деятельности, совместной разработки проекта.

Детям предлагается исходная ситуация и к ней цепочка творческих заданий. Алгоритм выполнения заданий подобран так, что каждый ученик находится в творческом поиске и в работе.

Проживание мастерской – это путь от хаоса к порядку, из неопределённости в понимание.

Ведущими идеями педагогических мастерских являются:

1. «Вызов современной педагогике».
2. Воспитание гражданина, личности с новым менталитетом.
3. Все способны.
4. Интенсивные методы обучения и развития
5. Новый тип педагога.

Особенности отбора и конструирования учебного содержания для мастерской:

1. Отбор содержания осуществляется не только в соответствии с темой занятия, но и с учетом основной идеи мастерской, соответствующей авторскому замыслу мастера.

2. Логика построения заданий отражает логику развития основной идеи.

3. Неожиданность материала для данного предмета (сказка на математике, рисование на литературе, драматизация на биологии и т.д.).

4. Использование неадаптированных текстов (журнальные, газетные, критические статьи, первоисточники и др.).

5. Избыточность материала (обилие информации создает ощущение неза-

вершенности познания, неисчерпаемости темы).

6. Предъявление материала в своей целостности, а потом переход к деталям, элементам, освещающим тему мастерской.

7. Разнообразии заданий по формам и видам работы (рисование, лепка, составление текстов и др.).

8. Обязательное обращение к личному опыту учащихся, их эмоционально-чувственной сфере.

Особенности организации деятельности учащихся:

1. Творческая, поисковая, исследовательская деятельность.

2. Групповая форма учебного взаимодействия.

3. Самостоятельность и свобода выбора на всех этапах работы.

4. Право на собственное мнение, право на ошибку, право высказаться и быть услышанным.

5. Допустимость ситуации незавершенности поиска ответов и решений.

Особенности организации деятельности мастера:

1. Специфика деятельности мастера не в объяснении материала, а в предъявлении заданий, ориентирующих учащихся на самостоятельную деятельность по построению нового знания, созданию творческого продукта.

2. Мастер не задает вопросов и сам не торопится отвечать на них.

3. Поддержка, поощрение самостоятельности и инициативы учащихся.

4. Создание доброжелательной атмосферы. Отсутствие отметок и оценочных суждений.

5. Сотворчество мастера и ученика.

6. Организация диалога, в котором каждый ученик имеет право на собственное мнение.

7. Обеспечение сотрудничества учащихся в группе (каждый имеет право высказаться и должен уметь слушать другого).

Характер результата мастерской

Результат мастерской может быть **внутренним** – знакомство с основными понятиями темы; – осознание личностной значимости содержания; – эмоциональное переживание и формирование ценностных отношений к содержанию темы; – новые вопросы, требующие размышления, углубления в тему

Условия достижения цели:

1. Направленность образовательного процесса на формирование и развитие ценностно-смысловых отношений учащихся к миру и себе:

а) создание особой системы учебных занятий по русскому языку и литературе, связанной с осознанием смысла изучения данных предметов (в моей копилке есть такие мастерские: «В поисках смысла», «В ожидании варваров», «Как читать книгу», «Читатель» и др.);

б) предъявление учащимся системы вопросов и заданий, направленных на построение собственных смыслов изучения конкретных учебных тем (например, мастерская «Сложные мысли» заканчивается вопросом: «Зачем мне нужно изучать сложные предложения?»);

в) использование в рамках любой мастерской особого приема – индукто-

ра, ориентированного на воспроизведение значимых для учащихся фрагментов их личного опыта и стимулирующего возникновение интереса к познавательному процессу и его содержанию.

2. Использование в качестве основной формы организации образовательного процесса мастерской – учебного занятия, отличного и по целевой ориентации, и по структуре, и по содержанию от традиционного урока.

и внешним – творческая работа обобщающего и рефлексивного характера, которая может быть представлена в разных формах: рисунки, схемы, ответы на свои вопросы, возникшие в ходе мастерской, символы, тексты, собственные варианты названия мастерской и т.д.

Индуктор как методический прием, обеспечивающий мотивацию познавательной деятельности.

Цель индуктора – затронуть внутренние пружины сознания, погрузить в безбрежное фантазирование по созданию своего мира, пробудить желание включиться в учебный процесс. Сущность данного приема заключается в постановке задания, которое отвечает следующим требованиям: – Актуализация личного жизненного опыта каждого ученика. – Доступность, «нетрудность» задания, снимающая внутренние препятствия для включения в деятельность по его выполнению. – «Открытость» задания, предполагающая возможность выбора вариантов его выполнения. – Неожиданность, оригинальность задания, вызывающая эффект новизны и эмоциональную привлекательность. – Внутренняя связь задания с основной идеей и сверхзадачей мастерской.

Примеры индукторов:

1. Вспомните, как вы сегодня шли в школу. Опишите свою дорогу.

2. Прочитайте фразу: «Гений и злодейство – две вещи несовместные». Подумайте, какой знак препинания вы поставили бы в конце этой фразы. Защитите свой выбор.

3. Представьте, что вас попросили создать сборник поучений, обращенных к вашим сверстникам. Предложите свое поучение и объясните, почему оно должно быть воспринято читателями.

4. Запишите ассоциации к словам «цветы» и «зло» в две колонки. Составьте все возможные словосочетания, соединяя слова из первой колонки со словами из второй.

5. Придумайте и инсценируйте спор, который может возникнуть среди современных читателей пьесы «Горе от ума».

6. Перечислите вечные, с вашей точки зрения, проблемы.

7. Нарисуйте время. Поместите себя в этот рисунок. Запишите слова, отражающие ваши чувства, мысли, переживания, связанные с присутствием в созданном вами мире.

8. Закончите предложение: «Любовь должна быть...».

9. Вспомните и опишите ситуацию, которую вы могли бы охарактеризовать словами: горе от ума.

10. Нарисуйте счастье.

2. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

«Напичканный знаниями, но не умеющий их использовать ученик напоминает фаршированную рыбу, которая не может плавать»

А.Л. Минц

Ребёнок, впервые переступая порог школы, попадает в мир знаний, где ему предстоит открывать много неизвестного, искать оригинальные, нестандартные решения в различных видах деятельности.

Наиболее эффективным средством включения школьника в учебный процесс является игровая деятельность. Игра наряду с трудом и учёбом – один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен нашего существования.

«Присмотримся внимательно, какое место занимает игра в жизни ребёнка... Для него игра – это самое серьёзное дело. В игре перед детьми раскрывается мир, раскрываются творческие способности личности. Без них нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности» (В.А. Сухомлинский).

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Игровая деятельность выполняет функции:

- «развлекательная»;
- коммуникативная: освоение диалектики общения;
- самореализация в игре;
- игротерапевтическая: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
- диагностическая: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игр;
- функцию коррекции: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей.

История возникновения игр

История возникновения игр как способа решения проблем, передачи информации о реальной деятельности для обучения, находит свое отражение в книге Д.Б. Эльконина «Психология игры».

Называя игру арифметикой социальных отношений, Д.Б. Эльконин трактует игру как деятельность, возникающую на определенном этапе, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых.

Д.Б. Эльконин раскрыл подход возникновения и становления игр, который относился к первобытнообщинному обществу, в котором главное внимание уделялось добыче пропитания, охоте. Охота не всегда проходила успешно и приносила

положительные результаты. Причины неудачной охоты могли быть разные от несогласованности действий до непредвиденных ситуаций. Первобытные люди осознавали, что нужно добиваться положительных результатов. Они создавали имитационные варианты охоты, тем самым, оттачивая свои действия. В случае удачной охоты охотники рассказывали, как все происходило. При этом воссоздавались элементы реальной действительности, а это – признаки игры, одной из главных составляющих игровых методик.

Первые игры возникли еще в первобытных общинах. Они выступали как средство обучения, передачи информации, наделяясь высшим магическим смыслом для обеспечения защитной функции перед силами природы. Так возникли ритуальные игры.

Выделяют следующие признаки ритуальной игровой формы:

- имитация реальной трудовой деятельности;
- осуществление совместной деятельности по поиску выхода из кризисной ситуации;
- разыгрывание ролей;
- наличие магического смысла.

Первой игрой человека стала игра Го. Го – это логико-стратегическая игра разряда «умных», типа шахмат. Появилась она первоначально в Китае, отсюда пришла в Японию, Корею и так далее. Возраст этой замечательной Игры приблизительно 5000 лет!

Есть такая притча: «Бессмертный, созерцая течение реки возле своей хижины, веками жил на одном месте и каждый день выкладывал из своего мешочка белые камни на плоский срез пня, создавая неповторимые узоры. У каждого свой способ проникновения в суть вещей...»

Мудрец полагал, что наблюдая прекрасное, он сможет постичь суть вещей; копируя мимолетный рисунок гармонии он может понять ее и усвоить. Он прилежно брал у природы ее немые уроки...

В то же время жил другой Учитель, в чьи обязанности входило указывать людям на их несовершенство и недостатки. Он ходил по миру с мешочком черных камней и выкладывал перед каждым достойным несколько черных камушков, означавших недостатки человека, преграждавшие ему путь к освобождению...

И вот однажды, ранним утром, Бессмертный расположился у доски, намереваясь заняться своим обычным делом, как перед ним появился необычный человек. Он достал из своего мешочка единственный черный камень, символизовавший недостаток Бессмертного и выложил его на доске. Бессмертный углубился в размышления пока не понял, на какой недостаток ему указал незнакомец. Поняв, он мог ответить лишь одним – выложив в ответ единственный белый камень.

Так началась игра: черный камень указывал на нарушение гармонии, а белый камень ее восстанавливал.

Доведя игру до конца, оба мудреца освободились и растворились».

С переходом от первобытнообщинного общества – к рабовладельческому и феодальному ритуалы и обряды перестают играть столь важную роль в жизни общества. В играх появляются две основные разновидности: игры – театрализованные, в виде представления, и спортивные игры. Игра становится важнейшей частью досуга народа. В них проявляется ловкость, смекалка, юмор участников. Долгое

время единственной формой существования игры была – детская игра. Однако в настоящее время игра приобретает большое значение в подготовке не только детей, а также переподготовке взрослых.

В начале XX в. появляется **работа немецкого ученого К. Гросса «Душевная жизнь ребенка»** в которой игру К. Гросс назвал теорией упражнения или самовоспитания. К. Гросс писал: «Если развитие приспособлений для дальнейших жизненных задач составляет главную цель нашего детства, то выдающееся место в этой целесообразной связи явлений принадлежит игре».

Это же положение поддержал В.Л. Штерн, назвав игру «зарей серьезного инстинкта».

З.Я. Фрейд, рассматривал всю жизнь и деятельность человека, как проявление изначальных биологических влечений.

«Несправедливо думать, – отмечал он, – что ребенок смотрит на созданный им мир в игре несерьезно; наоборот, он относится к игре очень серьезно, вносит в нее много одушевления. Противоположение игре не серьезность, но – действительность. Ребенок прекрасно отличает, не смотря на все увлечения, созданный им мир от действительного и охотно ищет опоры для воображаемых объектов и отношений в осязаемых и видимых предметах действительной жизни».

Анализируя процесс детской игры З.Я. Фрейд доказал, что и в играх ребенок претворяет свои переживания. Ученый отмечает, что ребенок никогда не стыдится своей игры и не скрывает своих игр от взрослых.

Игра есть практика развития. Ребенок играет, потому что развивается, и развивается, потому что играет.

Игра как функция культуры наряду с трудом и учением является одним из основных видов деятельности человека. Г.К. Селевко определяет игру как вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Таким образом, игра является предметом изучения различных наук – истории, культуры, этнографии, педагогики, психологии и многих других. Игра, есть вид развивающей деятельности, форма освоения социального опыта, одна из сложных способностей человека.

Целевые ориентации

- **Дидактические:** расширение кругозора, познавательная деятельность; применение ЗУН в практической деятельности; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности: развитие общеучебных умений и навыков; развитие трудовых навыков.

- **Воспитывающие:** воспитание самостоятельности, воли; формирование определенных подходов, позиций, нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности.

- **Развивающие:** развитие внимания, памяти, речи, мышления, умения сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, фантазии творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умения находить оптимальные решения; разви-

тие мотивации учебной деятельности.

- **Социализирующие:** приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению; психотерапия.

Классификация педагогических игр (по Г.К. Селевко)

Г.К. Селевко классифицирует игры по параметрам игровых технологий:

- по области деятельности: физические, интеллектуальные, трудовые, социальные, психологические;
- по характеру педагогического процесса: обучающие, тренинговые, контролирующие, обобщающие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные, продуктивные, творческие, коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические;
- по игровой методике: предметно-сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматизации;
- по предметной области: математические, музыкальные, театральные, трудовые, технические, народные, управленческие, коммерческие и т.д.;



- по игровой среде: без предметов, с предметами, настольные, комнатные, уличные, телевизионные, компьютерные и т.д.

Концептуальные основы игровых технологий

- Психолого-педагогические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации.
- Игра форма психогенного поведения, т.е. внутренне присущего, имма-

нентного личности (Д.Н. Узнадзе).

- Игра – пространство «внутренней социализации» ребенка, средство усвоения социальных установок (Л.С. Выготский).

- Игра – свобода личности в воображении, «иллюзорная реализация нерезализуемых интересов» (А.Н. Леонтьев).

- Способность включаться в игру не связана с возрастом человека, но в каждом возрасте игра имеет свои особенности.

- Содержание детских игр развивается от игр, в которых основным содержанием является предметная деятельность, к играм, отражающим отношения между людьми, и, наконец, к играм, в которых главным содержанием выступает подчинение правилам общественного поведения и отношения между людьми.

Психолого-педагогические принципы конструирования деловой игры

1. природо- и культуросообразность образовательного процесса;
2. состязательность, организация здоровой конкуренции;
3. умение моделировать, имитировать, драматизировать;
4. демократизация образовательного процесса;
5. толерантность, конструктивность, свобода деятельности, эмоциональная приподнятость играющих сторон и т.д.

Функции игры как педагогического феномена:

- **Развлекательная.** Основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, побудить интерес.

- **Коммуникативная.** Игра вводит учащихся в реальный контекст сложнейших человеческих отношений, способствует освоению общения.

- **Самореализация.** Игра важна как сфера реализации себя как личности. Именно в этом плане важен сам процесс игры, а не ее результат, конкурентность или достижение какой-либо цели. Процесс игры – это пространство самореализации.

- **Игротерапевтическая.** Игра может быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих в поведении, в общении с окружающими, в учении.

- **Диагностическая.** Игра обладает предсказательностью, она диагностичнее, чем любая другая деятельность человека. Игра – это особое «поле самовыражения».

- **Коррекционная.** При соблюдении учащимися правил сюжета игры, знаний своей роли и ролей партнера, психологическая коррекция в игре происходит естественно. Коррекционные игры способны оказать помощь учащимся с отклонением в поведении, помочь справиться с переживаниями, препятствующими их нормальному самочувствию и общению со сверстниками.

- **Социализация.** Эта функция заключается в синтезе усвоения богатства культуры, потенции воспитания и формирования личности, позволяющей функционировать в качестве полноправного члена коллектив.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе во многом зависит от понимания учителем функции и классификации педагогических игр.

Виды деловых игр

На сегодняшний день существует большое разнообразие типологий и классификаций деловых игр.

В зависимости от того, какой тип человеческой практики воссоздается в игре и каковы цели участников, различают деловые игры *учебные, исследовательские, управленческие, аттестационные*.

Помимо указанной типологии, в основу которой положены критерии типа практики и целей, исследователи выделяют и такие критерии как: время проведения, результат, методология и т.п. Например, классификация деловых игр Л.В. Ежовой:

По времени проведения:

- без ограничения времени;
- с ограничением времени;
- игры, проходящие в реальное время;
- игры, где время сжато.

По оценке деятельности:

- балльная или иная оценка деятельности игрока или команды;
- оценка того, кто как работал, отсутствует.

По конечному результату:

- жесткие игры – заранее известен ответ (например, сетевой график), существуют жесткие правила;
- свободные, открытые игры – заранее известного ответа нет, правила изобретаются для каждой игры свои, участники работают над решением неструктурированной задачи.

По конечной цели:

- обучающие – направлены на появление новых знаний и закрепление навыков участников;
- констатирующие – конкурсы профессионального мастерства;
- поисковые – направлены на выявление проблем и поиск путей их решения.

По методологии проведения:

- луночные игры – любая салонная игра проходит на специально организованном поле, с жесткими правилами.
- ролевые игры – каждый участник имеет или определенное задание, или определенную роль, которую он должен исполнить в соответствии с заданием;
- групповые дискуссии – связаны с отработкой проведения совещаний или приобретением навыков групповой работы. Участники имеют индивидуальные задания, существуют правила ведения дискуссии.
- имитационные – имеют цель создать у участников представление, как следовало бы действовать в определенных условиях.
- организационно-деятельностные игры (Г.П. Щедровицкий) – не имеют жестких правил, у участников нет ролей, игры направлены на решение междисциплинарных проблем. Активизация работы участников происходит за счет жесткого давления на личность;

- инновационные игры (В.С. Дудченко) – формируют инновационное мышление участников, выдвигают инновационные идеи в традиционной системе действий, отрабатывают модели реальной, желаемой, идеальной ситуаций, включают тренинги по самоорганизации;
- ансамблевые игры (Ю.Д. Красовский) – формируют управленческое мышление у участников, направлены на решение конкретных проблем.

Освоение педагогом игровых технологий

Традиционное отечественное образование, прежде всего, концентрируется на передаче знаний фундаментального теоретического характера и гораздо меньше внимания уделяет прикладным. Отсутствие знаний и навыков прикладного, практического уровня в дальнейшем нередко приводит к возникновению у учащихся значительных трудностей в социальной адаптации, задержке социального развития; будущие социальные роли не воспринимаются как свои.

Использование игровых технологий в учебно-воспитательном процессе способствует подготовке их к важнейшим социальным ролям, которые ученики смогут «примерить» на себя на занятиях. Кроме того, игровая технология выгодно отличается от других методов обучения тем, что позволяет ребенку быть лично причастным к функционированию изучаемого явления, дает возможность прожить некоторое время в «реальных» жизненных условиях. Игры и задания игрового характера позволяют в увлекательной форме развивать у детей ценные качества: внимание, самоконтроль, наблюдательность, сообразительность, настойчивость. Однако, прежде чем включить игровую технологию в учебный процесс, необходимо определить: какой учебный материал целесообразно изучать с использованием игровой технологии; для какого состава детей следует ее применять; как увязать игру с другими способами воспитания и обучения; как найти время в учебном плане для ее проведения; какую игровую технологию следует выбрать по конкретной изучаемой теме.

Применение игровой технологии предусматривает стремление педагога к максимальной концентрации во времени, т.к. при значительных перерывах дети теряют нить игры, эмоциональный настрой, забывают правила. В то же время следует учитывать и такие факторы, как утомляемость игроков, необходимость продумать полученные результаты, проанализировать сложившуюся ситуацию, изменить стратегию или тактику игровых действий.

Педагогическое мастерство включает в себя и мастерство создания игр. Педагоги, использующие игровые приемы обучения, нередко допускают промахи и просчеты, что помогает принять право детей на ошибки.

Многие психологи и педагоги неоднократно обращали внимание на то, что, как правило, взрослые редко видят и используют возможности малых групп, хотя именно в них таятся корни успеха образовательного процесса. Чтобы использовать игровые технологии в своей деятельности, педагог должен знать общие приемы по организации работы с группой, методику игротехники, понимать важность презентационных, коммуникативных навыков, динамики в игре и умения эту игру выстроить. Самому педагогу надо быть готовым играть, вовлекая, участвуя, помогая детям. Но необходимо следить и за тем, чтобы игровой активностью и раско-

ванностью не подавить детей, превратив их в зрителей. Диалектика живого обучения связана с отношением педагога к изучаемой теме как к предлогу для обучения чему-то другому, непреходящему, общечеловеческому. Тогда работа педагога становится искусством, помогающим детям жить полноценно и насыщенно.

Технология проведения игры

1. Подготовка игры:

- тема;
- учебные цели:
- предложение основы для составления модели:
- определение состава участников игры, распределение ролей:
- проработка сценария, подбор наглядного материала, размещения участков в аудитории, определение временных границ проведения игры.

2. Проведение игры:

- разыгрывание учебной ситуации.

3. Подведение итогов игры:

- время;
- общая оценка учителем работы учащихся в целом и некоторых в отдельности;
- рефлексия (сами участники игры формулируют предложения по совершенствованию игровой деятельности).

Основные правила проведения игры:

1. Учитель следит за соблюдением правил игры, старается не допускать нарушений, подбадривает детей, побуждает к поискам ответов на вопрос.

2. Отличительной особенностью игры является её добровольность, поэтому творческие задания не должны быть обязательными для всех.

3. Важно соблюдать соответствующий темп и ритм ведения игры: быстрый вызывает отставание большинства учащихся, медленный порождает потерю интереса.

4. Во время игры учитель должен проявлять максимум внимания, такта, доброжелательности к учащимся, чтобы неуместным замечанием не повлиять на активность и инициативу детей. Если ответ не верен, следует тактично поправить ученика.

5. Нежелательно во время игры делать дисциплинарные замечания. В игре школьники должны чувствовать себя свободно, непринужденно, испытывать удовлетворение от сознания своей самостоятельности.

6. Дидактические игры можно проводить как соревнования команд, групп и т.д. В этом случае избираются капитаны команд. Они осуществляют контроль за правильностью ответов, решений и устанавливают порядок, очередность ответов. На первых порах роль контролера учитель берет на себя. В последующих играх учитель следит только за правильностью действий капитанов, желательно, чтобы учащиеся по очереди становились капитанами команд.

7. В каждую команду лучше включать школьников с различной подготовкой. Желательно, чтобы не выигрывала одна и та же команда. Проигрывающим один раз при повторной игре нужно дать возможность выиграть, почувствовать себя победителями.

8. Для проведения некоторых игр необходимо выбрать водящего. Это один из учеников, которому в процессе игры приходится что-то отгадывать, находить спрятанные предметы, отвечать на вопросы других учащихся и т.п., можно выбирать водящего с помощью считалок.

9. Подведение итогов игры. Для игры на уроке отводится примерно 5-8 минут. Затем подводятся итоги, объявляются победители. Учитель напоминает, какой материал надо повторить, чтобы в следующий раз одержать победу. В подведении итогов принимает участие весь класс вместе с учителем. Это необходимо для выработки навыков самоконтроля, самооценки. В некоторых играх результаты оцениваются учителем совместно с капитанами и ведущими. При подведении итогов учитель отмечает похвалой как тех, кто закончил работу первым, так и тех, кто выполнил ее последним, но успешно справился с заданием.

Любая игра должна приносить детям удовольствие и радость.

Методика проведения игры

Перед педагогом образования ставится задача найти гуманистические методы воздействия на личность ребенка. Именно игра занимает центральное место в его жизни, где он чувствует себя в безопасности, комфортно, ощущает психологический простор и свободу. Важна роль педагога, который организует игровое пространство, игровую ситуацию. Умение пригласить в игру столько участников, сколько необходимо, объяснить сам процесс игры – все это требует от педагога высокого профессионализма. Технология проведения игр заключается в том, чтобы ребенок мог самовыразиться, самоутвердиться, познать себя и других, чтобы детям в игре было легко и уютно.

Организуя игру, важно рассматривать каждого ребенка как индивидуальность, способную проявить свое личное «Я», в игре ни в коем случае не должно быть элементов, связанных с риском для здоровья детей; недопустимо унижать достоинства детей, игра должна соответствовать возрасту и особенностям детей, используемые в игре атрибуты должны быть гигиеничны, безопасны, удобны и эстетичны, каждая игра должна создавать эмоциональный настрой даже для проигравших детей.

В организации и проведении игры **важна методика объяснения игры**. Не следует начинать игру с ее названия или пересказа содержания, т.к. это снижает интерес к ней. Желательно начинать объяснение игры со вступления, которое должно быть связано с темой занятия или игровой ситуацией. Лучшим вариантом считается объяснение по ходу игры и организации ее участников.

Задача педагога в объяснении игры состоит в том, чтобы организовать не только тех детей, которые участвуют, но и болельщиков. Технология объяснения игры должна соответствовать ряду требований: ясность и четкость в изложении; эмоциональная выразительность и достаточная громкость независимо от количества игроков; объяснение должно быть максимально показательным. В этом участвуют в зависимости от игры или сам педагог или дети. Например, педагог объясняет задание, а капитан каждой команды показывает всем остальным детям, что нужно делать,

Важно регулировать темп игры, не допускать пауз, вести игру в хорошем

настроении, с улыбкой. Продолжительность игры зависит от интереса аудитории к игре. Если зрелищный запас исчерпан, то следует снять это задание или заменить его другим.

Педагог должен поощрять участников или группу участников словами «спасибо», «молодцы», «умницы» и т.д. При подведении итогов возможны следующие варианты: если проводятся тематические игры, в которые участвуют команды, то для оценки конкурсов необходимо жюри; другой формой оценки игры может быть жетонная система. Не менее значим ритуал награждения победителей. Сначала желательно высказать несколько добрых слов в адрес проигравшей команды, которая заняла «почетное место», а затем наградить победителей. Награды не должны быть равноценными. Могут быть продуманы награды для активных болельщиков, зрителей в виде вымпела, рисунка, игрушки, значка и т.д. Необходимо отметить ряд требований к педагогу. В первую очередь – это эстетика внешнего вида, особые требования предъявляются к культуре речи, выразительным средствам языка, эмоциональности. Доброжелательное отношение, внимание к каждому ребенку и коллективу детей, добросовестная подготовка и профессионализм.

Малоподвижные игры в помещении

Особенно детям нравятся подвижные игры на воздухе. Не всегда есть возможность для уличных игр. Поэтому каждый педагог должен уметь занять детей в помещении, иметь свою «копилку» малоподвижных игр и развлечений.

Игра является многогранным понятием. Она означает занятие, отдых, развлечение, забаву, потеху, утеху, соревнование, упражнение, тренинг, в процессе которых воспитательные требования взрослых к детям становятся их требованиями к самим себе, а значит активным средством воспитания и самовоспитания.

К ним относятся: настольные, предметные, тренинговые; интеллектуально познавательные; сюжетные, ролевые, драматизация, творческие конкурсы; игры со словами.

Настольные игры

Настольные игры предназначены как для одного-двух игроков, так и для небольших групп. Это различные головоломки, лото, игры с фишками, карточками и т.д. Большим подспорьем могут служить картинки, рисунки, иллюстрации. Они обогащают детей новыми знаниями, развивают зрительную память, внимание, творчество.

Предметные игры

Это предметы, окружающие нас, могут стать прекрасным инвентарем в любой игре. Нужно только умело их использовать в соответствии с назначением. Пример таких игр:

«**Часы**». Игрокам предлагается расположить часы (солнечные, песочные, механические, электронные) в порядке их появления на свет.

«**Назови исполнителя**». Участники получают грампластинки с заклеенным названием. Прослушав мелодию, они угадывают автора и исполнителя.

Тренинговые игры

Тренинговые игры направлены на решение нескольких задач:

- способствуют знакомству и сплочению детей в коллективе;
- создают адекватный эмоциональный фон общения, доверительность и доброжелательность в отношениях;
- развивают важные качества личности детей – умение понять состояние другого, самому выразить ту или иную эмоцию; наблюдательность, внимание, воображение, интуицию. Использование таких игр занимает немного времени, минимум подготовки, причем они могут проводиться не в специально отведенное время, а когда удобно и целесообразно с точки зрения педагога. Например,
 - **Игра-знакомство «Снежный ком».** Дети садятся в круг. Первый ребенок называет свое имя, второй называет имя первого и свое, третий – имя первого, второго и свое и т.д. Игру можно усложнить, если дети уже знакомы: к имени можно добавить какое-то качество (Вася – веселый, Дима – добрый) или предмет (Вова – велосипед, Наташа – ножницы)
 - **«Прогноз».** Группа делится на две команды. Каждая команда получает 4 листка бумаги с надписями: «ссора», «грусть», «дружба», «счастье». Им нужно сделать на каждом листке небольшой рисунок, «изображающий» с их точки зрения это слово. Другая команда должна предположить (сделать прогноз), что изображено на этих рисунках.
 - **«Найди пару».** Играющим на спину крепятся таблички с именами сказочных героев (например, старик, старуха) или части имен (царь, Горох). Необходимо найти свою пару с условием: нельзя прямо спрашивать: «Что написано у меня на спине?»

Интеллектуально-познавательные игры

Интеллектуально-познавательные игры могут быть посвящены любой теме. Проведение таких игр требует тщательной подготовки и выполнения некоторых требований:

1. При выборе темы и разработке интеллектуально-познавательной игры необходимо учитывать объем фактических знаний участников, возрастные особенности, кругозор и уровень интеллектуального развития.
 2. Начиная игру, нужно постараться сконцентрировать внимание собравшихся с помощью интересных приемов: представление гостей, церемониал знакомства, общая песня и т.д.
 3. Ребята должны хорошо понимать смысл и содержание игры, ее правила и операции. Нарушение правил или их невыполнение учитываются системой штрафных баллов.
 4. Конец игры должен быть результативным – победа, поражение, ничья. Он должен быть ярким, эмоциональным, содержать анализ.
- К таким играм можно отнести: «Поле Чудес», «Великолепная семерка», «Литературный ринг», «Ремесла древние и современные». Викторины также носят познавательный характер. Это определенный набор вопросов на одну тематику. За правильный ответ насчитываются баллы, очки. Набравший наибольшее количество баллов становится победителем.

Сюжетные и ролевые игры

Сюжетные, ролевые игры несут большую социальную нагрузку. Главное правило организации таких игр – «побольше участников, поменьше болельщиков». Эти игры имеют какой-либо сюжет, то есть завязку, кульминацию, развязку. Каждый играющий выступает в какой-либо роли, как бы «примеряет» стиль поведения своего персонажа. Например «Встреча в русской избушке на лесной опушке».

Драматизация

Ярким примером драматизации является инсценировка сказок, басен, кукольных спектаклей. Проведение предполагает 3 этапа:

1 этап – подготовительный. Ребята должны принимать в подготовке реквизита самое непосредственное участие. Это дает им возможность самовыразиться, проявить творческие способности.

2 этап – инсценировка.

3 этап – рефлексия. Рефлексия может проводиться в любой приемлемой форме с точки зрения педагога (нарисовать понравившегося героя, показать в цвете свое настроение после игры, высказать свое отношение – весело, скучно, интересно и т.д.).

Творческие конкурсы

Творческие конкурсы помогают в решении таких задач, как развитие нестандартного, нешаблонного мышления, заставят фантазировать, изобретать, преодолевать штампы и стереотипы, помогут формировать Человека Творческого.

Важно при организации творческих конкурсов учитывать возраст участников.

Игры со словами

Наша речь состоит из множества слов, и с каждым из них можно поиграть. Разновидностей игр со словами очень много: это и всем известные «Города», и «Первая – последняя буква», различные кроссворды, ребусы. Хороший потенциал для игр со словами заложен в устном народном творчестве: можно придумать множество вариантов использования пословиц, поговорок, загадок, скороговорок.

Например – «Сочини пословицу», «Узнай пословицу по рисунку», «Отгадай загадку – нарисуй отгадку», «Говоруша».

Таким образом, игра должна способствовать сплочению коллектива; игра должна иметь познавательное значение; активизировать мыслительную деятельность участников; создавать условия для детского творчества. Игра должна исключать даже малейшую возможность риска, угрожающего здоровью детей.

Опасности и сложности применения игровых методов

1. Деловые игры достаточно трудоемкая и ресурсо-затратная форма обучения, поэтому ее стоит использовать только в тех случаях, когда иными формами и методами обучения невозможно достичь поставленных образовательных целей.

2. Внедрение в учебный процесс хотя бы одной игры... приводит к необходимости перестройки всей используемой преподавателем методики обучения...

В деловой игре нельзя играть в то, о чем учащиеся не имеют представления, это ведет к профанации деловой игры. Это означает, что компетентное участие обучающихся в игре требует заблаговременной их подготовки.

3. Учитель наиболее активен на этапе разработки, подготовки игры и на этапе ее рефлексивной оценки. Чем меньше вмешивается преподаватель в процесс игры, тем больше в ней признаков саморегуляции, тем выше обучающая ценность игры.

4. Деловая игра требует изменения отношения к традиционному представлению о поведении учащихся. Главным становится соблюдение правил игры. Дисциплинарные нарушения, с привычной точки зрения, в деловой игре утрачивают таковой свой статус.

5. Как это не парадоксально, но серьезным препятствием к использованию игры в обучении и воспитании является профессиональная педагогическая подготовка и педагогический опыт.

Очень многие функции в работе педагога можно назвать «инспекторскими»: поддерживать дисциплину, следить за правильным своевременным выполнением заданий и т.п. **В игре инспекторские функции практически являются запрещенными:** они разрушают саму игру. Разумеется, организатор игры решает педагогические задачи, но в отличие от «классического» педагога он лишен возможности прямого воздействия на игроков, он не может непосредственно приказывать игрокам, наказывать нарушителей, объяснить как нужно правильно действовать.

6. Организатор игры может только влиять на ход игры, но не может определять его. В этом смысле результаты игры, в отличие от других форм педагогической работы непредсказуемы. Игра продукт коллективного творчества и вклад игроков в ней сравним с вкладом организатора игры. Это связано с различием типов педагогических целей игры и учебного занятия. В игре важно не освоение определенных знаний, умений и навыков, а построение личного отношения и личного понимания прожитых на игре событий. Личное отношение не может быть правильным или не правильным, оно либо возникает, либо нет. И отношение игроков к прошедшей игре может быть совсем не таким, какое предполагали организаторы игры. В этом плане действия мастера в игре идут в разрез с принципами классической дидактики.

7. Со стороны игроков, некорректная или безответственная работа организаторов игры порождает весьма негативное явление – «игроголизм». То есть, такое положение дел, когда игра превращается для человека в единственное пространство действия. Человек использует игру как компенсацию собственной неуспешности в жизни. Чаще всего это связано с построением игр по шаблону: в нескольких играх подряд повторяются те ситуации, из которых коллектив игроков уже научился успешно выходить. После серии подобных игр у игравших складывается иллюзия собственной «крутости» – «мы все знаем, мы все умеем», и, как следствие, стремление действовать только в освоенной уже области – в игре.

РЕЗЮМЕ

Игровые технологии – одни из популярных педагогических технологий,

применяемых в образовании учащихся. Это технологии, в основу которых положена педагогическая игра как вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта. Педагогическая игра, как основная единица этой технологии, одновременно может иметь свои педагогические цели и задачи, но в то же время предусматривает спонтанный выход играющих за поле заранее намеченных педагогических установок и дальнейшую игровую импровизацию обучающихся и педагога. Механизм усвоения предлагаемых установок связан с учетом различных ролевых позиций, заранее принимаемых условий.

Игровая технология как социально-психологический феномен в теории имитации является оригинальной ненасильственной технологией, а также техникой освоения культуры человечества.

В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, в зарубежной – З. Фрейд, Ж. Пиаже и другие. В их трудах исследована и обоснована роль игры в онтогенезе личности, в развитии основных психических функций, в самоуправлении и саморегулировании личности, наконец, в процессах социализации – в усвоении и использовании человеком общественного опыта.

Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребностей, самоутверждения, самореализации.

В структуру игры как процесса входят:

- роли, взятые на себя играющими;
- игровые действия как средства реализации этих ролей;
- игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными;
- реальные отношения между играющими;
- сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. Большинство игр отличает следующие черты (С.А. Шмаков):

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- творческий, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция;
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

По мнению С.А. Шмакова, как феномен педагогической культуры игра выполняет следующие важные функции:

• **Функция социализации.** Игра – есть сильнейшее средство включения ребенка в систему общественных отношений, усвоения им богатств культуры.

• **Функция межнациональной коммуникации.** Игра позволяет ребенку усваивать общечеловеческие ценности, культуру представителей разных национальностей, поскольку «игры национальны и в то же время интернациональны, межнациональны, общечеловечески»

• **Функция самореализации ребенка в игре** как «полигоне человеческой практики». Игра позволяет, с одной стороны, построить и проверить проект снятия конкретных жизненных затруднений в практике ребенка, с другой – выявить недостатки опыта.

• **Коммуникативная функция** игры ярко иллюстрирует тот факт, что игра – деятельность коммуникативная, позволяющая ребенку войти в реальный контекст сложнейших человеческих коммуникаций.

• **Диагностическая функция** игры предоставляет возможность педагогу диагностировать различные проявления ребенка (интеллектуальные, творческие, эмоциональные и др.) В то же время игра – «поле самовыражения», в котором ребенок проверяет свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражает и самоутверждает себя.

• **Терапевтическая функция** игры заключается в использовании игры как средства преодоления различных трудностей, возникающих у ребенка в поведении, общении, учении.

• **Функция коррекции** – есть внесение позитивных изменений, дополнений в структуру личностных показателей ребенка. В игре этот процесс происходит естественно, мягко.

• **Развлекательная функция игры**, пожалуй, одна из основных ее функций.

Педагогические игры – достаточно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса. Основное отличие педагогической игры от игры вообще состоит в том, что она обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Педагогические игры достаточно разнообразны по:

- дидактическим целям;
- организационной структуре;
- возрастным возможностям их использования;
- специфике содержания.

Чаще всего классификация педагогических игр встречается: по применению области деятельности: интеллектуальные, психологические, физкультурные, социально-педагогические и другие; по игровой методике: сюжетные, ролевые, организационно-деятельностные игры (ОДИ), деловые, имитационные, психодраматические и др.

Игра как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим использовалась с древнейших времен. Широкое применение игра находит в народной педагогике. В учебном процессе школы до недавнего времени использование игры было весьма ограничено. В современной школе, делающей ставку на

активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- в качестве элементов более обширной технологии;
- в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- в качестве технологий внеклассной работы (коллективные творческие дела).

Результативность дидактических игр зависит, во-первых, от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями.

Дидактическая игра используется для решения комплексных задач. Усвоение нового, закрепление материала, развитие творческих способностей, формирование общеучебных умений дает возможность учащимся понять и изучить учебный материал с различных позиций.

3. Рекомендуемая литература и электронные ресурсы

1. Альтов Г. И тут появился изобретатель... / Г. Альтов. – 4-е изд. измененное и дополненное. – М.: Дет.лит. 2000. – 160 с.
2. Альтшуллер, Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательных задач / Г.С. Альтшуллер.– М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.
3. Анализ конкретной ситуации // Учительская газета. – 2006. – №47. – С. 6.
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб., 2003.
5. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – №4.
6. Белова, Н.И. «Экология в мастерских»: методическое пособие / Н.И. Белова, Н.Н. Наумова. – СПб: «Паритет», 2004.
7. Белужин, Д.А. Учитель: от любви до ненависти: Кн. для учителя / Д.А. Белужин. – Москва, 2007.
8. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во «МОДЕК», 2002. – 352 с.
9. Бустром, Р. Развитие творческого и критического мышления / Р. Бустром. – М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 2008.
10. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991.
11. Выступление на петрозаводском семинаре разработчиков и преподавателей ТРИЗ. – 1980.
12. Джеймс, У. Беседы с учителями о психологии / У. Джеймс. – М., 2004.
13. Жутикова, Н.В. Учителю о психологической помощи: Кн. для учителя / Н.В. Жутикова. – М., 2009.
14. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004.
15. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления через чтение

и письмо: стадии и методические приемы / С.И. Заир-Бек // Директор школы. – 2005. – № 4.

16. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – Новая парадигма результатов образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5.

17. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс – стадии / под ред Г.Н. Прозументовой.– Томск, 2003.

18. Кларин, М. Педагогическая технология в учебном процессе / М. Кларин. – М., 2009.

19. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М., 2005.

20. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? /Д. Клустер // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М.: ЦГЛ, 2005

21. Козина, И. Case study: некоторые методические проблемы / И. Козина // Рубеж.– 1997. – № 10-11. – С. 177–189.

22. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий. Материалы специалиста образовательного учреждения / А.К. Колеченко. – М.: КАРО, 2006.

23. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 224 с.

24. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5.

25. Мейчик, Г.А Историко-философский взгляд на педагогическую технологию мастерских / Г.А. Мейчик. – М.: Академия. 2009.

26. Михайлова, Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е.И. Михайлова Маркетинг. – 1999. – №1.

27. Мурюкина, Е.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / Е.В. Мурюкина, И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007.

28. Мухина, И.А. Что такое педагогическая мастерская? Методическое пособие / И.А. Мухина. – М.: «Наука», 2007.

29. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач. – 3-е изд., доп. – Петрозаводск: Скандинавия, 2003. – 240 с.

30. «Наша новая школа» и ТРИЗ-педагогика / Т.В. Подгребная, А.В. Козлов, О.В. Сидоркина // Международная ассоциация ТРИЗ. Международный фестиваль «ТРИЗ-ФЕСТ 2009». Докл.науч.-практ.конф. 27-29 июля 2009 г. – СПбГТУ. – С.171-178.

31. Организация, формы и методы проведения учебных занятий и самостоятельной работы: требования, условия, механизмы: Учебно-методическое пособие / Под ред. Н.А. Волгина, Ю.Г. Одегова. – М: Изд-во Рос. экон. акад., 2004. – С. 48

32. Особенности образовательной технологии «Творческих мастерских». – СПб: филиал издательства «Просвещения», 2005.

33. Переход к Открытому образовательному пространству. – Часть 1. Феноменология образовательных инноваций: Коллективная монография / под ред Г.Н. Прозументовой. – Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2005.

34. Плешакова, А.Б. Игровые технологии в учебном процессе /

- А.Б.. Плешакова // Современные проблемы философского знания. – Пенза, 2008.
35. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: «Академия», 2009. – 272 с.
36. Рейнгольд, Л.В. За пределами CASE – технологий / Л.В. Рейнгольд // Компьютерра. – 2000. – №13-15.
37. Селевко, Г.К. Воспитательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005.
38. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие для пед. вузов и институтов повышения квалификации / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – 256с.
39. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006.
40. Селеменев, С. Диалог: культура и компетенция / С. Селеменев, А. Ткаченко // Учитель. – 2005. – № 5.
41. Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина – Киев: Центр инноваций и развития, 2002
42. Смолянинова, О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study / О.Г. Смолянинова // Инновации в российском образовании: сб.– М.: ВПО, 2006.
43. Смолянинова, О.Г. Информационные технологии и методика Case Study в профессиональном обучении студентов педагогического вуза: Труды II Всероссийской научно-методической конференции «Образование XXI века: инновационные технологии диагностика и управление в целях информатизации и гуманизации». / О.Г. Смолянинова. – Красноярск, 2009.
44. Стил, Дж.Л. Основы критического мышления / Дж.Л. Стил, К.С. Меррит, Ч. Темпл, С. Уолтер. – М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 2005.
45. Теория решения изобретательских задач как основа развития творческого мышления учащихся / Г.С. Альтшуллер // Новые ценности образования. – М., 2003. – № 1 (12) – МОО «Школа и демократия», Ин-т педагогических инноваций РАО.
46. ТРИЗ: исследования, обучение, внедрение: (изложение) / Г.С. Альтшуллер // Технологии творчества. – 1999. – №3. – С. 45-53.
47. Финогенов, А.В. Игровые технологии в школе: учеб.-метод. пособие / А.В. Финогенов, В.Э. Филиппов. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2001.
48. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студ. вузов / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008.
49. Шевченко, Н. Интерактивные формы обучения как средство развития личности школьника / Н. Шевченко // Учитель. – 2004. – № 5.
50. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М., 1994. – с. 14.
51. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М., 2002. – с. 124.
52. Ярмакеев, И. Воспитательный потенциал учебных дисциплин / И. Ярмакеев // Высшее образование в России. – 2004. – № 9.
53. <http://www.casemethod.ru>
54. http://algol-argolu.blogspot.com/2010_06_01_archive.html

55. <http://charko.narod.ru>
56. <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/node28.html>
57. <http://festival.1september.ru>
58. <http://gmn57.ucoz.ru>
59. <http://gulyaewa-l.narod.ru/diskusiy.html>
60. <http://io.nios.ru>
61. <http://msk.ito.edu.ru>
62. <http://o-ch.ru/>
63. <http://pu-odah.ucoz.ru>
64. <http://ru.wikipedia.org>
65. http://rudn.monplezir.ru/nedremlushiy_student.html
66. <http://sch64-stavedu.narod.ru/index.files/project8.html>
67. <http://writinq.colostate.edu/references/research/casestudy/index.cfm>
68. <http://www.lyceum.edu.ru/main/ped.bank/compl.html>
69. <http://www.altshuller.ru>
70. <http://www.beeducated.ru>
71. <http://www.citycat.ru/iq/nn/triz.html>
72. <http://www.criticalthinking.org>
73. <http://www.ct-net.net>
74. <http://www.ed.asu.edu/edrev/reviews/rev24.html>
75. <http://www.gorod-znaek.ru/avtorskie-metodik-razvitiya/metodika-triz>
76. <http://www.juknn.hl8.ru/metodika/analiz/net10.html>
77. <http://www.knigi-psychologia.com>
78. http://www.lyceum.edu.ru/main/ped_bank/compl.html
79. <http://www.oot-kaf.ru/oot/master.html>
80. <http://www.peremena.kg>
81. <http://www.psyfactor.org/lybr7.html>
82. <http://www.syntone.ru/librarv/books/content/4117.htm>
83. <http://www.trizway.com/info/triz-pedagogy.html>

Учебное пособие

Зайцев Владимир Сергеевич

Интерактивные технологии
обучения студентов
и магистрантов
в современном вузе

Издатель Татьяна Лурье

Объем 5,4 п.л. Тираж 100 экз. Подписано к печати 24.11.2017

Формат 60 x 84 1/16 Бумага Sveto Copy.

Отпечатано с готового оригинал-макета Петров А.И.

454064 г. Челябинск, ул. Бр. Кашириных, 108