

Учреждение образование  
«Республиканский институт профессионального образования»  
Факультет повышения квалификации и переподготовки кадров

Кафедра психологии профессионального образования

СОГЛАСОВАНО  
Заведующий кафедрой  
Т.Н. Карпович  
24.06.2020

СОГЛАСОВАНО  
Декан факультета  
О.А. Беляева  
24.06.2020

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ  
ДИСЦИПЛИНЕ  
«ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА»**

Составитель: Савчик Ольга Михайловна, старший преподаватель кафедры психологии профессионального образования

для специальности переподготовки 1-09 01 73 «Информационно-идеологическая и воспитательная работа в учреждениях образования»

Рассмотрено и утверждено на заседании Совета УО РИПО 25.06. 2020 протокол № 6

Минск 2020

**РИПО**

# ОГЛАВЛЕНИЕ

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

### 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

#### 1.1. Педагогическая инноватика

1.1.1. Введение в педагогическую инноватику

1.1.2. Социально-психологические факторы обеспечения успешного внедрения инноваций

#### 1.2. Современные инновационные образовательные технологии

1.2.1. Образовательные технологии: эволюция и содержание понятия, уровни, критерии технологичности

1.2.2. Технологии учебного сотрудничества

1.2.3. Кейс-технологии. Игровые технологии

1.2.4. Технологии организации рефлексивной деятельности педагога и обучающихся

### 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

2.1. Семинарское занятие «Введение в педагогическую инноватику»

2.2. Семинарское занятие «Социально-психологические факторы обеспечения успешного внедрения инноваций»

2.3. Сценарий деловой игры по теме «Социально-психологические факторы обеспечения успешного внедрения инноваций»

2.4. Семинарское занятие «Технологии учебного сотрудничества»

2.5. Семинарское занятие «Кейс-технологии. Игровые технологии»

2.6. Семинарское занятие «Технологии организации рефлексивной деятельности педагога и обучающихся»

2.7. Круглый стол по теме «Анализ проблем и выдвижение проектных идей»

2.8. Сценарий деловой игры по теме «Разработка и внедрение образовательных проектов»

### 3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

3.1. Тематика курсовых работ

3.2. Требования к содержанию самостоятельной работы слушателей

### 4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

4.1. Фрагмент учебно-тематического плана по специальности 1-09 01 73 «Информационно-идеологическая и воспитательная работа в учреждениях образования»

4.2. Содержание учебной программы по дисциплине «Инновационные образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога»

4.3. Перечень учебных изданий и информационно-аналитических материалов, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс (далее – УМК) по дисциплине **«Инновационные образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога»** предназначен для обеспечения качества образовательного процесса при осуществлении переподготовки по специальности 1-09 01 73 «Информационно-идеологическая и воспитательная работа в учреждениях образования» с присвоением квалификации «специалист по идеологической и воспитательной работе».

Структура УМК включает теоретический раздел, включающий материалы по теоретическому изучению каждой из тем учебной программы, и практический раздел, включающий материалы для проведения семинарских занятий, деловых игр и круглых столов. Также в структуру УМК входит раздел контроля знаний, в котором представлены материалы по организации самостоятельной учебной деятельности слушателей. В УМК входят содержание учебной программы по дисциплине «Инновационные образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога», фрагмент учебно-тематического плана по специальности переподготовки 1-09 01 73 «Информационно-идеологическая и воспитательная работа в учреждениях образования» с присвоением квалификации «специалист по идеологической и воспитательной работе», а также перечень учебных изданий и информационно-аналитических материалов, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины.

Содержание теоретического и практического разделов УМК представлено в соответствии со структурой учебной программы дисциплины. Материалы для теоретического изучения каждой из тем учебной программы включает перечень рассматриваемых вопросов, содержание учебного материала по каждому из них, а также перечень изданий и информационно-аналитических материалов, которые являются источниками дополнительной информации для углубленного изучения каждой из тем. Материалы для проведения практических работ включают цели, порядок выполнения работы, методическое обеспечение, сценарии деловых игр, вопросы круглых столов.

Раздел контроля знаний включает в себя тематику курсовых работ и требования к содержанию самостоятельной работы слушателей. Вспомогательный раздел содержит: фрагмент учебно-тематического плана по специальности 1-09 01 73 «Информационно-идеологическая и воспитательная работа в учреждениях образования»; содержание учебной программы по дисциплине «Инновационные образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога»; перечень учебных изданий и информационно-аналитических материалов, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины.

Рекомендуется при использовании УМК изучение дисциплины осуществлять согласно учебно-тематического плана. Теоретическую подготовку начинать с изучений содержания лекций, выполняя самостоятельную работу опираясь на рекомендованные литературные источники. При возникновении затруднений в изучении материала стоит подготовить уточняющие вопросы,

ответ на которые можно получить у преподавателя. Также следует предварительно изучить содержание практических и семинарских занятий, круглых столов и подготовиться к активному участию в них в рамках аудиторных занятий.

**РИПО**

# 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## 1.1. Педагогическая инноватика

### 1.1.1. Введение в педагогическую инноватику

- Инноватика как область знаний о сущности инновационной деятельности, её организации и управлении инновационными процессами.
- Психологическое содержание понятий «инновация» и «инновационная деятельность».
- Философские и методологические основы развития образовательных систем.
- Инновационные технологии в образовании.

*Инноватика как область знаний о сущности инновационной деятельности, её организации и управлении инновационными процессами*

Экономическая и политическая нестабильность, а также быстрое изменение рынка и связанное с конкуренцией революционное развитие технологий постоянно угрожают существованию организации. Достаточно традиционной точкой зрения на инновации, является их рассмотрение в качестве единственного способа, который может обеспечить адаптивность, гибкость и жизнеспособность организаций в среде, характеризующейся возрастающей динамичностью. Эффективность инноваций напрямую связана с возможностями адаптации служащих организации к новым требованиям и содержанию трудовой ситуации. Персонал же, можно рассматривать как основной ресурс, обеспечивающий инновационный процесс, и потому успешность инновации с необходимостью определяется профессиональной компетентностью, творческой активностью и мотивационной направленностью сотрудников. Само понятие «инновация» – впервые появилось в исследованиях культурологов в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Это его значение до сих пор сохранилось в этнографии. В начале XX века сформировалась новая область знания – наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Наука о нововведениях – инноватика – возникла, как отражение обострившейся потребности фирм в деятельности по разработке и внедрению новых услуг, идей. В 30-е годы в США утвердились термины «инновационная политика фирмы», «инновационный процесс». В 60 – 70-е годы на Западе получают большой размах эмпирические исследования новшеств, осуществляемых фирмами и другими организациями.

Первоначально предметом изучения инноватики были экономические и социальные закономерности создания и распространения научно-технических новинок. Но довольно быстро интересы новой отрасли расширились и стали охватывать социальные новшества, и, прежде всего, нововведения в

организациях и на предприятиях. Инноватика складывалась как междисциплинарная область исследований на стыке философии, психологии, социологии, теории управления, экономики и культурологии. К 70-м годам наука о нововведениях стала сложной, разветвленной отраслью. Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения ученых примерно с конца 50-х годов на Западе и в последнее десятилетие в нашей стране.

Развитие педагогической инноватики связано с массовым общественно-педагогическим движением, с возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов её реализовать. Возрос массовый характер применения нового. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий «новшество», «новое», «инновация», «инновационный процесс» и др. Слово «инновация» – имеет латинское происхождение. В переводе оно означает – обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны. Понятие «нововведение» (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику.

#### *Психологическое содержание понятий «инновация» и «инновационная деятельность»*

Рассматривая микроструктуру инновационного процесса ученые (А.И.Пригожин, Н.И. Лапин, Б.В. Сазонов и др.) выделяют концепцию «жизненного цикла» – нововведения, который исходит из того, что нововведение есть процесс, протекаемый во времени. В этом процессе вычлняются этапы, различающиеся по видам деятельности, обеспечивающим создание и исполнение новшества. В настоящее время в научной литературе сложилась следующая схема членения инновационного процесса на этапы:

1. Этап – рождения новой идеи и возникновения концепции новшества; условно его называют этапом открытия, которое является результатом, как правило, фундаментальных и прикладных научных исследований (или мгновенного «озарения»).
2. Этап – изобретения, т.е. создания новшества, воплощенного в какой-либо объект, материальный или духовный продукт – образец.
3. Этап – нововведения, на котором находит практическое применение полученное новшество, его доработка; завершается этот этап получением устойчивого эффекта от новшества. После этого начинается самостоятельное существование новшества. В фазе использования новшества выделяются дальнейшие этапы:
4. Этап – распространения новшества, заключающийся в его широком внедрении, диффузии (распространения) новшества в новые сферы.
5. Этап – господства новшества в конкретной области, когда собственно новшество перестает быть таковым, теряя свою новизну. Завершается этот этап

появлением эффективной альтернативы или замены данного новшества более эффективным.

б. Этап – сокращения масштабов применения новшества, связанный с заменой его новым продуктом.

В педагогической литературе выделяются два типа инновационных процессов в области образования. Первый тип – инновации, происходящие в значительной мере стихийно, без точной привязки к самой порождающей потребности либо без полноты осознания всей системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса. Инновации этого рода не всегда связаны с полнотой научного обоснования, чаще они происходят на эмпирической основе, под воздействием ситуативных требований. К инновациям этого типа можно отнести деятельность учителей-новаторов, воспитателей, родителей и т.д. Второй тип нововведений – инновации в системе образования, являющиеся продуктом осознанной, целенаправленной, научно культивируемой междисциплинарной деятельности.

Управление инновациями включает в себя обоснование и реализацию намеченных мер, действий, мероприятий. Поэтому организационные изменения предполагают выполнение информационно-аналитической и организационной работы, в которой наиболее принципиальными являются вопросы - что конкретно необходимо изменить, для чего, какие и когда ожидаются результаты при реализации этих изменений? С целью управления человеческим ресурсом организации интересным представляется несколько другая сторона работы с инновациями, а именно, выявление сопротивлений инновациям и попытка трансформировать их в конструктивную движущую силу организационных преобразований. И если не учтены текущие и последующие психологические проблемы изменений, то они, как правило, превращаются в неудачные попытки. Ведь измененная среда, если она психологически не устраивает конкретного человека, расценивается им отрицательно.

Условно, персонал можно разделить на три группы по отношению к инновациям - сторонников, противников (которые проявляют сопротивление по отношению к инновациям) и так называемая буферная (средняя) группа. И, безусловно, эти группы по - разному проявляют свое отношение к нововведениям - от саботажа, коалиционной активности и распускания слухов (данное поведение связано с природным стремлением людей и групп к сохранению стабильности, с предпочтением «знакомого» «незнакомому», с жизненными стереотипами, побуждающими к осторожности и опасениям) до готовности к инновационной деятельности, полной поддержки любых инноваций и принятие на себя дополнительной нервно-психологической нагрузки.

Лучшее время для преодоления сопротивления инновациям - это период до их возникновения, т.е. их профилактика. В качестве одной из основных причин сопротивления переменам, многие исследователи указывают - страх изменений прежних социальных отношений, и в этом случае, руководству

требуется настоящее понимание, существующей в организации системы социальных отношений, которые или сохраняются или изменяются как из-за самих перемен, так и из-за того, каким способом они осуществляются. Это обычно означает ясное представление о том, что же такое неформальная организация и кто ее лидеры. Заверив более сильных неформальных лидеров, что предполагаемые нововведения не ухудшат их материального положения, или даже сообразовав процесс внедрения новшеств с настроениями неформальной организации, можно устранить сопротивление.

Психологическое обеспечение инноваций, направлено на решение двух основных задач - психологически описать состояние объекта и воздействовать на его с целью изменения и оптимизации. Оно должно создавать предпосылки, способствующие формированию и поддержанию у персонала организации адекватного уровня психологической готовности к инновационной деятельности:

- Диагностика социально-психологических характеристик коллектива (диагностика структуры коллектива, групповых норм и ценностей, степени влияния приверженцев изменений, отношение лидера к изменению), диагностика структуры коллектива - выявление инноваторов (сторонников изменений) и противников, а также буферной группы;
- Диагностика уровня мотивации;
- Характер отношения между руководителем и подчиненными, между подразделениями компании;
- Исследование степени неудовлетворенности персонала условиями деятельности;
- Диагностика характеристик организационной культуры;
- Информирование персонал, мотивация персонал к инновациям;
- Обучение, формирование мотивации к обучению;
- Стимулирование активности (привлечение группы к принятию решения, наделение полномочиями, материальное стимулирование);
- Социализация индивидов.

*Философские и методологические основы развития образовательных систем.*

К основным культурно-историческим формам образования можно отнести те, которые складываются на основе различной приоритетности двух основных социокультурных функций образования. Эти формы представлены двумя типами образования, которые обозначались по-разному. Первый тип называют и формирующим образованием, и традиционным, и авторитарным, и поддерживающим. Второй тип – и развивающим образованием (образованием, ориентированным на развитие человека, личности), и гуманистическим, и личностно-ориентированным, и инновационным. Основные культурно-исторические формы образования (основные типы образования) представлены в различных модификациях – моделях образования, отличие которых в первую



очередь обусловлено различными мировоззренческими философскими установками, ставшими теоретической основой построения таких моделей. Актуализация тех или иных моделей образования в различных странах и в различные исторические периоды обуславливается складывающейся в них социокультурной ситуацией. Характеризовать различие как философских установок, так и моделей образования можно через выделение единых оснований дифференциации. В результате существующие модели образования могут быть представлены следующим образом: 1. Модели образования, сложившиеся на основе традиций восточной и западной философии: западная модель образования – восточная модель образования. 2. Модель светского образования, формирующаяся на основе социоцентризма или антропоцентризма, и модель религиозного образования, формирующаяся на основе теоцентризма. Модель религиозного образования, цель которого заключается в воспитании любви к Богу и в обретении умения толковать смысл библейских текстов, начинает формироваться с возникновением христианства. В истории наблюдаются различные взаимоотношения между этими моделями образования от форм их совместного существования до раздельного. Примером объединения служит разработанная Я.А. Коменским модель образования, целью которого стало овладение научной картиной мира в соединении с христианскими нравственными нормами. К настоящему времени ориентация на универсальную образованность не противопоставляется ориентации на подготовку к профессиональной деятельности. С момента возникновения науки как социального института, т.е. с Нового времени, универсальная образованность стала предполагать получение образования, ориентированного на овладение научной картиной мира. Эта модель образования получила концептуальное оформление в рамках научной педагогики, становление которой связано с именем Я.А. Коменского. Ей стало противопоставляться образование, ориентированное на передачу общественного опыта, востребованного определенной социальной общностью в тот или иной исторический период её существования. Такая модель образования существовала до начала интенсивного развития наук. В настоящее время наблюдается тенденция ухода образования от задачи становления в сознании обучающихся научной картины мира к задаче освоения плюралистических точек зрения, мнений на устройство мира, выработанных в результате обыденного, мифологического, религиозного познания. Таким образом, наблюдается переход от универсального образования, ориентированного на овладение научной картиной мира, к образованию, ориентированному на передачу общественного опыта, востребованного определенной социальной общностью в настоящее время, которое также выдает себя за универсальное. За противоборством этих двух моделей образования можно усмотреть возможность их согласования. Современное состояние философии и науки позволяет говорить о сближении позиций философского, религиозного и научного познания. На этой основе и должна строиться модель универсального или, как сейчас говорят, фундаментального образования.

Фундаментальное образование в современном обществе противопоставляется практико-ориентированному узкоспециализированному образованию. В зависимости от того, в чью сторону произошел перевес между сторонниками той или другой модели образования, начинают выстраиваться перспективы развития системы образования в целом.

4. Модель образования, понимаемого как взаимодействие индивидуального и общего в развитии человека (концепция образования как составной части воспитания И. Канта, марксистская педагогическая концепция), и модели образования, противопоставляющие индивидуальную и общественную стороны бытия человека: 1) модель социоцентристского образования, ориентированного на отказ от индивидуального в пользу усвоения общих норм поведения и деятельности (Платон, Г.Ф.В. Гегель и др.). Гегель считал, что чем человек образованнее, тем меньше в его поведении проявляется индивидуальность; 2) модель антропоцентристского образования, складывающаяся на основе предпочтения индивидуальных потребностей «атомизированных» личностей потребностям социального и культурного целого, на становление «частного человека», автономного в социуме (персонализм Ж.Ж. Руссо, Н. Бердяева, прагматизм Дж. Дьюи, идеи постмодернизма)

5. Модель образования, ориентированного на развитие человека как саморазвитие его природных сил и способностей (Ж.-Ж. Руссо, Э. Кей, Н. Бердяев и др.) и модель образования, ориентированного на развитие человека как целостности, представляющей собой коэволюционно связанные природную и социокультурную стороны целостного процесса развития человека (Ф.В.А. Дистерверг).

6. Модель образования, основанного на синтезе естественных и гуманитарных наук (К.Д. Ушинский, Г. Ноль и др.) и модели образования, выделяющие в качестве приоритетных либо одно, либо другое: а) модель образования, в котором приоритетными в содержании образования считаются естественные науки (разработана на основе философии позитивизма); б) модель образования, основанного на приоритетности гуманитарного знания (разработанная неокантианцами).

7. Модель гуманистического образования и модель сциентистско-технократического образования (педагогика, основанная на идеях позитивизма (О. Конт), антипедагогика А. Ильча и П. Фрейдера). Модель гуманистического образования предполагающая и обучение, и воспитание, и развитие человека возникла еще в античности. Её основное отличие состоит в обязательном включении целей нравственного воспитания в цели образования. Модель сциентистско-технократического образования возникает в XIX веке на основе идей позитивизма и прагматизма и предполагает только интеллектуальное развитие, накопление знаний и подготовку человека к качественному выполнению той деятельности, в том числе и профессиональной, которая ему необходима.

8. Модели образования с различным соотношением обучения и воспитания в образовательном процессе (обучение при этом связывается с усвоением объективных знаний, а воспитание – с личностным освоением норм человеческого общежития): Модель образования, в котором обучение и

воспитание рассматривались как самостоятельные педагогические процессы, но воспитание выстраивалось как обучение нормам и правилам поведения и деятельности. 9. Модели образования, ориентированные: на человека знающего (Аристотель); знающего, умеющего и делающего (И.Г. Песталоцци); знающего, понимающего, принимающего самостоятельные решения и делающего. 10. Модель образования, ориентированная на становление личностной культуры обучающихся, и модель образования, ориентированная на освоение обучающимися определенных знаний, умений и навыков (или компетенции). Развитие личностной культуры человека в плане развития культуры человечества рассматривалось основной задачей образования в трудах И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Дж. Дьюи и др..

### *Инновационные технологии в образовании*

В практику теория внедряется с помощью технологии. Технология – это и способ, и результат внедрения научных достижений. Пока технология не создана, господствует индивидуальное мастерство. Но рано или поздно они уступают место «коллективному мастерству», концентрированным выражением которого и является технология.

Технология обучения – системный метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путём учёта человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования.

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение педагогических действий, гарантирующих успех. Специфика педагогической технологии в том, что учебный процесс гарантирует достижение поставленных ею образовательных целей.

Выбирая технологию, следует провести её предварительную экспертизу, установить пригодность для решения ваших задач в ваших условиях. Ведь с помощью новой технологии вы надеетесь получить обещанный прирост эффективности учено-воспитательного процесса. Без специальной подготовки провести экспертизу невозможно.

Технология обучения должна:

- обеспечить безусловную реализацию целей обучения с наивысшей эффективностью;
- быть посильной для осуществления в любом учебном заведении любым педагогом;
- психологической сущностью новых технологий обучения должно стать планирование учебного процесса «от ученика», то есть психологически ориентированное обучение.

Среди основных побудительных причин возникновения и практического использования новых педагогических технологий можно выделить следующие:

- необходимость более глубокого учета и использования психофизиологических особенностей обучаемых;

- осознание настоятельной необходимости замены малоэффективного вербального способа передачи знаний системно-деятельностным подходом;
- возможность проектирования учебного процесса, организационных форм взаимодействия учителя и ученика, обеспечивающих гарантированные результаты обучения;
- потребность снизить негативные последствия работы малоквалифицированного учителя.

Для того чтобы в этом процессе было меньше погрешностей, важно различать три основные группы педагогических технологий:

- технологии объяснительно-иллюстративного обучения, в основе которых информирование, просвещение учащихся и организация их репродуктивных действий с целью выработки у них общеучебных умений и навыков;
- личностно-ориентированные технологии обучения, создающие условия для обеспечения собственной учебной деятельности обучающихся, учета и развития индивидуальных особенностей школьников;
- технологии развивающего обучения, в центре внимания которых – способ обучения, с необходимостью вызывающий, способствующий включению внутренних механизмов личностного развития обучающихся, их интеллектуальных способностей.

Очевидно, технологизация образовательной и воспитательной деятельности не может ограничивать свою сферу только лишь обучением и подготовкой кадров, но предполагает более широкий и разнообразный спектр образовательных услуг. Он связан с использованием средств других современных технологий, требующих перестройки стереотипов традиционного обучения, формирования нового мышления, изменение менталитета современного педагога и обучаемых, что трудно дается "самопостижением".

Признавая технологизацию образования объективным развивающимся процессом, вектор которого определяется в основном научно-техническим прогрессом и технологизацией общества, попытаемся все же выявить его специфику и обозначить ближайшую перспективу. Если понимать технологию как способ системной организации образовательной деятельности в различных областях знания, культуры, окружающего мира, мышления, основанной на рефлексии, стандартизации и использовании специализированного инструментария, то объединить их (на одном уровне организации) не удастся в силу качественных различий технологических задач и принципиальной разницы в подходах к их решению.

При разработке инновационных образовательных технологий рекомендуется:

- формулировать образовательные цели, концепции в виде моделей и критериев их оценки;
- отбирать современные технологии на основе морально-нравственных, психологических, медицинских, экологических и других подходов и критериев,

а также оценки их эффективности и безопасности в условиях дифференцированного обучения;

- создавать перспективные средства обучения и на их основе оригинальные педагогические технологии, популяризировать и внедрять их в практику, оценивать эффективность;

- разрабатывать государственные образовательные нормативы и регламенты.

Литература:

1. Бордовская, Н. В. Современные образовательные технологии: учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, школьных педагогов и вузовских преподавателей / [Н. В. Бордовская и др.]. - Москва: КноРус, 2016. - 431, [1]
2. Инновационные образовательные технологии в подготовке профессиональных кадров: межвузовская учебно-методическая конференция: сборник статей / [под редакцией А. С. Ляховец]. - Москва: Издательство РГСУ, - 453, [1] с.
3. Кирилук, Л.Г. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя. Вып.7 / Л.Г.Кирилук, Т.И. Краснова, Е.Ф. Карпиевич; под ред. Л.Г. Кирилук. – Минск: БГУ, – 211 с. – (Современные технологии университетского образования)
4. Худякова, Н.Л. Философия и развитие образования: учеб. Пособие / Х 98 Н.Л. Худякова. – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2009. – 230с.

### **1.1.2 Социально-психологические факторы обеспечения успешного внедрения инноваций**

- Основные положения дидактической эвристики.
- Стимулирующие и тормозящие факторы внедрения инноваций
- Методы преодоления психологических барьеров к инновационной деятельности.
- Формирование мотивации педагога к использованию инновационных технологий в образовательном процессе.

*Основные положения дидактической эвристики*

Эвристическая дидактика — это теория обучения, устанавливающая цели, принципы, содержание и технологию такого типа образования, которое обеспечивает создание учениками и учителем образовательных продуктов и построение на этой основе индивидуальных образовательных траекторий в изучаемых областях знаний и деятельности.

Главная особенность эвристического обучения состоит в том, что оно предполагает изменение общепринятого смысла образования. Согласно

традиционной дидактической схеме, ученик вначале осваивает опыт прошлого, «получает знания» и лишь затем применяет их, в том числе и творчески.

Считается, что приращение знаний возможно только после знакомства с уже имеющимися. Имеющиеся же знания, например в учебнике, являются «ничейными», обезличенными, зависящими подчас от субъективного мнения автора учебника или господствующей в государстве идеологии. При эвристическом обучении добываемые знания носят личностный характер, поскольку ученик изначально творит их в исследуемой области реальности.

Открытые или добытые знания ученика не остаются единственным содержанием его образования. Полученный учеником образовательный продукт (идея, вопрос, дефиниция, правило, проблема, гипотеза, опыт, текст, поделка, рисунок и др.) с помощью учителя сопоставляется затем с культурно-историческими аналогами, в результате чего этот продукт переосмысливается или достраивается. Приращение знаний и опыта сохраняет в этом случае личностный характер. Иногда оно выступает одновременно и общекультурным приращением, поскольку оказывается принципиально новым или, по крайней мере, сопоставимым с уже известными общепризнанными знаниями. Опыт применения эвристического обучения показывает, что около 7 % творческих работ учеников средних и старших классов достойны внимания со стороны специалистов в соответствующих областях человеческой деятельности. Таковыми работами являются детские стихи и сказки, математические задачи, культурологические и естественнонаучные исследования, философские трактаты, музыкальные и живописные произведения.

Эвристическое обучение не отрицает необходимости «передачи» ученикам информационного материала, его усвоения и закрепления, т.е. всего того, что свойственно традиционному обучению. Меняется лишь роль этого «даваемого» материала. Он передается не столько для запоминания и усвоения, сколько для того, чтобы ученики использовали его в качестве условий или среды для создания собственного творческого продукта. Учитель выступает здесь в роли садовника, создающего питательную среду для выращивания личных образовательных результатов всеми учащимися. Главные же результаты их образования не транслируются им извне, а появляются как бы изнутри в соответствии с индивидуальными особенностями учеников.

Необходимо установить отличие эвристического обучения (или дидактики) от эвристики. Эвристика в общепринятом понимании — это наука о творчестве, о творческой деятельности людей, цель которой получение качественно новых результатов. Эвристика находит применение в кибернетике, психологии, криминалистике и других науках.

Эвристическое обучение имеет иную цель — раскрытие индивидуальных возможностей участников обучения — учеников, учителей, управленцев через деятельность по созданию ими образовательной продукции. Степень новизны получаемых образовательных результатов для каждого из

участников обучения может быть различна. Например, полученный результат может быть нов для ученика и учителя, но известен ученому.

Для ученого новым продуктом может быть методический подход к решению научной проблемы, который предложил школьник. Творческий продукт разработчика учебных программ — это, например, такая структура программы, которая обеспечит как индивидуальную самореализацию учеников, так и эвристическое усвоение ими базовых стандартов.

Внешний образовательный продукт участника образования обеспечивает получение им, внутреннего продукта — изменение его знаний, опыта, возможностей, способностей, способов деятельности и других личностных качеств. Этот внутренний продукт участника образования и есть тот качественно новый результат, который обеспечивает эвристическая дидактика.

Таким образом, если эвристика имеет целью создание внешних материализованных и отчужденных от создателей продуктов деятельности, то эвристическая дидактика ориентирована, прежде всего, на получение и создание внутренних продуктов, т.е. личностных качеств учеников.

К эвристическим личностным качествам ученика относятся: креативные, обеспечивающие условия создания учеником творческого продукта деятельности; когнитивные, обеспечивающие сам процесс познания; методологические, позволяющие организовать образовательную деятельность ученика в двух предыдущих ее проявлениях — творчестве и познании. Уровень развития данных групп качеств учащихся характеризует результативность эвристического обучения. О развитии у детей тех или иных способностей судят по продуктам их деятельности: созданным образам, придуманным сказкам, нарисованным картинам. Для оценки образовательных результатов каждый ученик сравнивается с самим собой — какие изменения произошли в нем за определенный промежуток времени.

### *Стимулирующие и тормозящие факторы внедрения инноваций*

Исторически все новое и неизвестное всегда вызывало у людей тревогу и страх. Следовательно, в силу возникновения отрицательных чувств, существования стереотипов индивидуального и массового сознания, инновации, затрагивающие образ жизни, интересы и привычки людей, могут вызывать у них болезненные явления. Это обусловлено блокированием жизненных потребностей в безопасности, защищенности, самоутверждении, комфорте и др.

Антиинновационный барьер — понятие, традиционно используемое в социологической и психологической литературе. Психологический, внутриличностный барьер обусловлен как индивидуальными особенностями учителя, так и социально-психологическими чертами той общности, в которую он входит. Внешне этот барьер выступает в защитных высказываниях, которые часто отражают стереотипы, существующие в обществе относительно конкретных инноваций. А.И. Пригожин выделяет несколько инновационных стереотипов, некоторые перечислены.

1. «Это у нас уже есть». Приводится пример, действительно сходный в некоторых чертах с предлагаемым новшеством.
2. «Это у нас не получится». Перечисляется ряд особенностей, объективных условий, которые делают невозможным данное нововведение.
3. «Это не решает наших главных проблем». Поза сторонника радикальных решений. Инноватор в этом случае получает черты недостаточно смелого и активного проводника подлинного прогресса.
4. «Это требует доработки». У новшества выделяются его действительные недостатки, ограничения, недоработанные элементы, которые всегда неизбежны, ибо всякий проект нуждается в апробации и доводке в рабочем режиме.
5. «Здесь не все равноценно» – ставка на отсечение некоторых деталей по любому из названных выше соображений, отчего новшество либо становится «безобидным» по своему инновационному потенциалу, «приручается», либо оказывается бессмысленным по той же причине, ибо ошутимого эффекта уже не предвидится.
6. «Есть и другие предложения». Подразумевается вполне реальная альтернатива данному новшеству, выдвигаемая другими авторами, школами.

Когда же начавшийся инновационный процесс все-таки переходит в нововведение, то для его остановки существует не менее отработанный набор методов. Среди них наиболее распространенными считаются следующие:

- «метод конкретизирующих документов» – главное не допустить широты распространения новшества, объема содержания;
  - «метод кусочного внедрения» – введение только одного элемента;
  - «метод вечного эксперимента» – искусственная задержка в экспериментальном статусе;
  - «метод отчетного внедрения» – искажение подлинного внедрения;
  - «метод параллельного внедрения» – новшество сосуществует со старым.
- Многие элементы не замещаются новыми, а продолжают действовать с ними и т.д.

К указанным выше инновационным барьерам можно отнести и барьеры творчества:

1. Склонность к конформизму (приспособленчество, пассивное принятие существующего порядка), выражающаяся в доминирующем над творчеством стремлении быть похожим на других людей, не отличаться от них в своих суждениях и поступках.
2. Боязнь оказаться «белой вороной» среди людей, показаться глупым и смешным в своих суждениях.
3. Боязнь показаться слишком экстравагантным, даже агрессивным в своем неприятии и критике мнений других людей. В условиях нашей культуры довольно распространено следующее суждение: критиковать человека – значит быть по отношению к нему невежественным, проявлять к нему неуважение.



4. Боязнь возмездия со стороны другого человека, чью позицию мы критикуем. Подвергая критике человека, мы обычно вызываем с его стороны ответную реакцию. Опасение такой реакции нередко выступает в качестве препятствия на пути к развитию собственного творческого мышления.

5. Личностная тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие («я-концепция»), характеризующееся заниженной самооценкой личности, боязнью открыто высказывать свои идеи.

6. Ригидность («вязкость») мышления, которую можно рассматривать, как свойство использовать приобретенные знания «в их окончательном понимании без возможности разнообразия».

Инновационное поведение – не приспособление, а максимальное развитие своей индивидуальности, самоактуализации. Учитель должен проникнуться мыслью: если кто-то отказывается от части своих ценностей и идеалов, он нарушает свою моральную и интеллектуальную целостность, становится несчастным, утрачивает свободу. Свобода предполагает уважение себя, как личности. В обществе «существуют» специальные приемы, вынуждающие человека прекратить инновационную деятельность. Учителю полезно осознать, пережить и избавиться от психологических барьеров, «комплексов», мешающих реализации инновационной деятельности. Стандартизация поведения и внутреннего мира педагога сопровождается тем, что в его деятельности все большее место занимают инструктивные предписания. В сознании накапливается все больше различных готовых образцов педагогической деятельности. Это приводит к тому, что учитель может вписываться в педагогическое сообщество, снижая при этом уровень креативности.

Но развитие общества требует от учителя инновационного поведения, то есть активного и систематического творчества в педагогической деятельности.

*Методы преодоления психологических барьеров к инновационной деятельности.*

Последовательность подготовки учителя к инновационной деятельности на первом этапе, согласно исследователям (Сластенина В.А. и Подымовой Л.С.)

*Первый этап* – развитие творческой индивидуальности учителя, формирование у студентов способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие педагогические задачи, а также развитие общей технологии творческого поиска: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы в знакомой ситуации, новой функции объекта, определение структуры объекта, видение альтернативы решения или его способа, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новой применительно к возникшей проблеме, развитие критичности мышления.

*Второй этап* – овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику. Студенты знакомятся с социальными и научными предпосылками

возникновения инновационной педагогики, ее основными понятиями, творчески интерпретируют альтернативные подходы к организации школы, изучают основные источники развития альтернативной школы, знакомятся с различными типами инновационных учебных заведений и т.д.

*Третий этап* – освоение технологии инновационной деятельности. Знакомятся с методикой составления авторской программы, этапами экспериментальной работы в школе, участвуют в создании авторской программы, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества, трудности внедрения.

*Четвертый этап* – практическая работа на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции, отслеживание результатов эксперимента, самоанализ профессиональной деятельности. На этом этапе формируется инновационная позиция учителя, как система его взглядов и установок в отношении новшества

Главным фактором инновационной подготовки учителя является развитие его индивидуального стиля деятельности, т.к. присвоение новшеств происходит на индивидуально-личностном уровне.

*Формирование мотивации педагога к использованию инновационных технологий в образовательном процессе.*

Развитие – процесс внутренний, о его эффективности может судить только сам индивид, прежде всего через рефлексию своего состояния, результатов своей деятельности, взаимодействия с другими. Если педагога волнует получение обратной связи от учащихся о результативности состоявшегося эколого-педагогического взаимодействия, если педагог постоянно стремится к совершенствованию этого взаимодействия, то он будет на каждом уроке, воспитательном деле, систематически, целенаправленно, осознанно организовывать рефлексивную деятельность свою и учащихся.

«Рефлексия» в переводе с латинского обозначает «обращение назад», «отражение». Понятие рефлексии рассматривается в философии, психологии, педагогике. Философское определение рефлексии связано с размышлением индивида о самом себе, самонаблюдением, анализом собственных действий, мыслей, эмоций, обращением сознания на себя, размышлением о своем внутреннем состоянии. Рефлексия – это всегда порождение нового знания в сознании индивида. Психологи рассматривают рефлексию как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. А в социальной психологии рефлексия – это не только знание и понимание субъектом самого себя, но и осознание им того, как он оценивается другими индивидами, как ими воспринимается, это способность мысленного отражения позиции другого с его точки зрения.

Рефлексия является процессом и результатом *самоанализа* субъектом деятельности своих сознания, поведения, внутренних психических актов и

состояний собственного опыта, личностных структур. Рефлексия – это процесс осознания субъектом своей деятельности. Цели рефлексии состоят в том, чтобы вспомнить, выявить, зафиксировать и осознать компоненты и алгоритм деятельности: ее смысл и назначение, типы, способы осуществления, проблемы реализации деятельности и пути их решения, полученные результаты деятельности и др. Рефлексия предполагает изучение, исследование, анализ (разложение целого на составные части) субъектом уже реализованной, осуществленной деятельности. Это делается для того, чтобы зафиксировать результаты деятельности, причинно-следственные связи, что будет способствовать повышению эффективности этой деятельности в дальнейшем.

Рефлексивная деятельность способствует оценочному, критичному отношению человека к себе, своей деятельности, взаимодействию с другими. Рефлексия является источником внутреннего опыта индивида, способом его самопознания и необходимым инструментом мышления. Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс и результат фиксирования субъектом педагогического взаимодействия (участниками педагогического процесса) состояния своей деятельности, своего развития, саморазвития и причин этого. Рефлексия в процессе экологического образования предполагает фиксирование педагогом и учащимися состояния своей экологической, эколого-педагогической деятельности, уровня развития своей экологической культуры и причин этого.

Педагогическая рефлексия предполагает взаимоотображение, взаимо-оценку участниками педагогического процесса состоявшегося взаимодействия, отображение педагогом состояния развития, внутреннего мира учащегося и наоборот. Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет педагогическую ситуацию: учащимися, педагогом, условиями развития участников педагогического процесса, средой, содержанием, педагогическими методами, технологиями и т.д. Суть педагогической ситуации состоит во взаимодействии педагога и учащегося, в котором деятельность одного детерминирует определенную деятельность другого.

Сущность педагогической рефлексии расширяет рассмотрение ее структуры. Опираясь на представления о структуре педагогического процесса, педагогического взаимодействия, изложим свой взгляд на структуру рефлексии в педагогическом процессе.

Педагогический процесс предполагает обмен деятельностью между педагогом и учащимися, поэтому рефлексия в педагогическом процессе может включать следующие компоненты:

- анализ учащимися своей деятельности;
- анализ учащимися деятельности педагога (учителя);
- анализ учащимися педагогического взаимодействия;
- анализ педагогом деятельности учащихся, учащегося;

- анализ педагогом своей педагогической деятельности;
- анализ педагогом педагогического взаимодействия.

Все процедуры инновационно-рефлексивных технологий можно разбить на следующие этапы:

- Этап поиска новых идей включает в себя формирование информационного инновационного фона в курсе «Основы инновационной педагогики», актуализацию школьных проблем и потребностей, предварительную работу по формулировке целей, идей нововведения, создание образа будущего школы.
- Этап формирования нововведения – состоит из проектирования в активных формах хода нововведенческой работы, опробование отобранных новшеств, принятие решения о введении нового в школу.
- Этап реализации нововведения – предполагает создание условий для проведения экспериментальной работы в школе, рефлексии хода эксперимента, коррекции содержания и введения новшеств.
- Этап закрепления новшества – представляет собой закрепление образа обновленной школы в сознании учителей, психокоррекционную и методическую работу по совершенствованию инновационного поведения педагога.

Литература:

1. Смысл и цели эвристического обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://paidagogos.com/smyisl-i-tseli-evristicheskogo-obucheniya.html>. - Дата доступа: 30.10.2019.
2. Сборник материалов Международной научно-практической конференции «ИННОВАЦИЯ-2019. Вызовы времени» 4 апреля 2019 г. г. Минск, Республика Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conference.bel.education/innovation2019.pdf>. - Дата доступа: 30.03.2020.
3. Каратаева, Н.Г. Психологические барьеры преподавателей на пути педагогических инноваций / Н.Г. Каратаева [Электронный документ]. – Режим доступа: [cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-bariery-prepodavateley-na-puti-pedagogicheskikh-innovatsiy](http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-bariery-prepodavateley-na-puti-pedagogicheskikh-innovatsiy). - Дата доступа: 30.07.2017.
4. Кашлев, С.С. Организация рефлексивной деятельности участников процесса экологического образования / С.С. Кашлев [Электронный ресурс]:– Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-refleksivnoy-deyatelnosti-uchastnikov-protsesssa-ekologicheskogo-obrazovaniya>. - Дата доступа: 30.03.2020.

## **1.2. Современные инновационные образовательные технологии**

### **1.2.1. Образовательные технологии: эволюция и содержание понятия, уровни, критерии технологичности**

- Технологии массового образования для рационального индустриального общества.
- Совершенствование образовательных технологий, повышение их эффективности.
- Критерии технологичности учебного процесса школы (по Г. К. Селевко): концептуальность; системность; управляемость; эффективность; воспроизводимость.

*Технологии массового образования для рационального индустриального общества*

«Технология (от греч. *techne* – искусство, мастерство, ремесло, умение и *logos* – учение, наука) – совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции» (Советский энциклопедический словарь, -- М., 1994. – С. 1329).

В Словаре русского языка С.И. Ожегова (М., 1994. – С. 692) отмечается: «Технология – совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства».

Технология – термин производственный. Однако распространение достижений научно-технического прогресса в различные области знаний и практики, проникновение технологического подхода в непромышленную сферу жизнедеятельности общества выступают важнейшими общемировыми тенденциями социального развития.

Понятия «технология обучения», «педагогическая технология», «образовательная технология» на сегодняшний день не являются общепринятыми в педагогической литературе. К примеру, в документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Понятие технологии проникло в сферу образования от технического производства с его определенностью и однозначной заданностью и процесса, и результата. В настоящее время выделились два основных значения употребления понятия «технология» в образовании. В первом значении технология является синонимом искусства, мастерства. Тогда такие педагогические термины, как технология педагогического общения, к примеру, можно прочесть как «искусство педагогического общения» и т. п. Во втором значении понятие технологии более соответствует здравому смыслу и отражает стремление технологизировать образовательный процесс, сделать его более управляемым и прогнозируемым. В некоторых трактовках подчеркивается, что речь идет о технологии только тогда, когда способ действия заранее известен,

детально расписан по операциям, когда результат задан и гарантирован. Внедрение или использование той или иной технологии есть точное следование алгоритму.

По мнению ряда ученых, наиболее емко смысл термина «технология обучения» передает следующее определение: технология обучения – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей. Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными задачами.

Причины технологизации образовательного процесса школы:

- 1) недостаточный уровень готовности выпускников школ жить и работать в динамично меняющемся обществе. Действительно, традиционные методики обучения и воспитания, направленные на усвоение учащимися готовых ЗУНов, не создают условия для формирования у них коммуникативных, проектировочных, оценочных, рефлексивных умений, которые и составляют суть так называемых универсальных способностей или компетенций личности. Именно интеллектуальные, коммуникативные, информационные и другие виды компетенций личности позволяют ей успешно разрешать нестандартные ситуации в новых условиях;
- 2) недостаточно высокий уровень результативности учебно-воспитательного процесса современной школы свидетельствует о том, что традиционные методики себя исчерпали. Следовательно, повышение качества и эффективности образовательного процесса школы может произойти только за счет реализации новых подходов к способам и содержанию обучения;
- 3) потребности повышения мотивации и активизации учебно-познавательной, поисковой деятельности школьников; замены малоэффективного вербального способа передачи знаний (по данным психологов, ученик усваивает не более 36% информации «со слов»);
- 4) возможности экспертного проектирования технологической цепочки процедур, методов, организационных форм взаимодействия учеников и учителя, обеспечивающих гарантированные результаты обучения и снижающие негативные последствия работы малоквалифицированного учителя.

“Методика – это педагогическая наука, которая исследует закономерности обучения определенному учебному предмету”. “Методы обучения – способы деятельности учителя и ученика, с помощью которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности”. Понятие “методика” выражает механизм использования комплекса методов, приемов, средств и условий обучения и воспитания учащихся.

Под *образовательной технологией* понимается *упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей*

Важнейшим атрибутом педагогической технологии является концептуальное обоснование её сути. Концепция должна содержать, как минимум, пять основных содержательных блоков:

1. проблемное поле рассматриваемой сферы деятельности;
2. ценностные основания преобразования педагогической практики;
3. цель проектируемой деятельности с описанием её конечного продукта;
4. теоретические положения, составляющие смысловое ядро замысла и определяющие в связи с этим основное содержание будущей деятельности;
5. принципы, конкретизирующие всю выстраиваемую деятельность.

Процессуальная характеристика технологии — собственно описание технологии. Для предъявления технологии разрабатываются технологические характеристики каждого этапа деятельности:

- цель,
- средства достижения цели,
- продукт (результат).

Методика — это совокупность способов целесообразного проведения какой-либо работы. Применительно к педагогической деятельности можно говорить о методике как о совокупности методов, приёмов, форм организации деятельности учащихся, направленных на решение определённых педагогических задач (обучения, коррекции нарушений развития, воспитания и др.).

Исходя из данного определения методики, при её описании:

1. формулируется задача (задачи) педагогической деятельности;
2. характеризуется комплекс методов, приёмов, форм организации работы, которые являются продуктивными при решении данных задач.

Методика является совокупностью различных методов обучения, воспитания и др. и не выстраивает их в определённую логику при непосредственной реализации в педагогическом процессе. Технология всегда предполагает определённую логику, последовательность педагогических методов и приёмов — технологическую цепочку действий, выполнение которых гарантирует получение запланированных результатов.

*Сущность и основные виды образовательных технологий*

Существуют различные классификации технологий. Например, М.В. Кларин на основе анализа инновационных моделей обучения в зарубежной педагогической практике выделяет четыре модели учебно-воспитательного процесса:

- обучение как усвоение заданных образцов;
- обучение как дискуссия;
- обучение как игра;

- обучение как исследование.

Этим моделям соответствуют технологии: полного усвоения, коммуникативные, игровые и исследовательские.

Г.К. Селевко выделил классы педагогических технологий, которые имеют различную концептуальную основу:

- личностную ориентацию педагогического процесса;
- активизацию и интенсификацию деятельности учащихся;
- эффективное управление и организацию учебного процесса;
- дидактическое совершенствование и реконструирование материала;

а также следующие виды технологий:

- технологии современного традиционного обучения;
- частнопредметные;
- альтернативные;
- природосообразные;
- развивающего обучения;
- авторских школ.

*Совершенствование образовательных технологий, повышение их эффективности*

Первым опытом в области конструирования и практического применения образовательных технологий признают технологию массового образования для рационального индустриального общества. Ее содержание было разработано еще в XVII в. Яном Амосом Коменским и включало: классно-урочную систему; предметность обучения; всеобщий порядок изложения материала и организацию жизни учебного заведения.

В дальнейшем происходило совершенствование образовательных технологий, повышение их эффективности. Необходимо отметить, что у истоков технологизации педагогики стоял А.С. Макаренко

И все же массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 60-х годов и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. Наиболее известные авторы современных педагогических технологий за рубежом: Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли.

Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.Г. Ривина, Л.Н. Ланда, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдниева, И.П. Раченко, Л.Я. Зориной, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др. В настоящее время педагогические технологии в науке рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента (Шепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. - М., 1992. - 144 с.).



В современной образовательной практике выделяются две ведущие тенденции модернизации педагогического процесса: 1) реализация технологического подхода к его проектированию и осуществлению; 2) гуманизация отношений учителя и учащихся (преподавателя и студентов или слушателей). В соответствии с этим Д.Г. Левитес предложил различать предметно-ориентированные и личностно-ориентированные технологии. Предметно-ориентированные технологии еще называют знаниевыми или обучения, а личностно-ориентированные – способностными, развивающими, гуманитарными. Можно назвать несколько оснований для такого разделения: а) по ведущей деятельности на уроке – преподавание или познание, б) по содержанию образования – знания, умения и навыки или, помимо них, еще и опыт мышления и деятельности, в) по «продуктам» применения технологий – человек, умеющий работать по готовым нормам, в стандартных ситуациях или способный к успешной деятельности в нетипичных ситуациях, в условиях быстрых перемен и множественных вариантов для ответственного выбора и т.д. Вполне очевидно, что в каждой из технологий заключен как знаниевый, так и развивающий потенциалы.

*Критерии технологичности учебного процесса школы (по Г.К.Селевко):*

- 1) **концептуальность**. Каждая из технологий основана на одной или нескольких теориях (философских, педагогических или психологических). Например, программированное обучение – на бихевиористской теории; развивающее обучение – на теориях учебной деятельности и содержательного обобщения; интегральная технология – на теории поэтапного формирования умственных действий, теории проблемного обучения, идее укрупнения дидактических единиц и т.д.;
- 2) **системность**, которая характеризуется логикой построения, взаимосвязью элементов учебного процесса, завершенностью и структурированностью учебного материала;
- 3) **управляемость**, то есть возможность эффективного управления учебно-познавательной деятельностью учащихся за счет диагностичной постановки целей; проектирования процесса обучения; «встроенного» контроля, который позволяет корректировать результаты и сам процесс; отбора средств и методов обучения;
- 4) **эффективность**. Она предполагает достижение запланированного результата с оптимальными затратами средств и времени на обучение;
- 5) **воспроизводимость**, то есть тиражирование, передача и заимствование технологий другими педагогами.

Литература:

1. Бордовская, Н. В. Современные образовательные технологии: учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, школьных

педагогов и вузовских преподавателей / [Н. В. Бордовская и др.]. - Москва: КноРус, 2016. - 431, [1]

2. Сборник материалов Международной научно-практической конференции «ИННОВАЦИЯ-2019. Вызовы времени» 4 апреля 2019 г. г. Минск, Республика Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conference.bel.education/innovation2019.pdf>. - Дата доступа: 30.03.2020.

### 1.2.2. Технологии учебного сотрудничества

- Проблема учебного сотрудничества (коллективных, кооперативных, групповых форм работы).
- Виды учебного сотрудничества.
- Реализации технологии лабораторно-бригадного обучения.
- Основные элементы кооперативной работы в аудитории
- Технология коллективного взаимодействия

*Проблема учебного сотрудничества (коллективных, кооперативных, групповых форм работы)*

Одним из важных направлений исследований в области интенсификации обучения остается поиск оптимальных форм организации учебно-воспитательного процесса. В практической деятельности и научных исследованиях интерес к проблеме совместной учебной деятельности возрастает в связи с ростом популярности использования активных и интерактивных методов обучения.

Для обозначения учебной деятельности, основанной на непосредственном взаимодействии субъектов образовательного процесса, исследователи употребляют такие наименования, как «групповое обучение», «совместная учебная деятельность», «совместно-распределительная учебная деятельность», «учебное сотрудничество», «кооперативное обучение» и др.

Проблема учебного сотрудничества (коллективных, кооперативных, групповых форм работы) рассматривается в трудах Х.Й.Лийметс, С.Г.Якобсон, Г.Г.Кравцов, А.В.Петровский, Т.А.Матис, Л.И.Айдарова, В.П.Панюшкин, Г.Магин, В.Я.Ляудис, Г.А.Цукерман, В.В.Рубцов, А.А.Тюков, А.И.Донцов, Д.И.Фельдштейн, И.Ломпшер, А.К.Маркова, М.Дойч, Х.Келли, Дж.Тибо, Д.Джонсон и Р.Джонсон и др.).

В исследованиях изучаются: эффективность групповых способов решения задач и группового мышления (Я.А.Пономарев, А.В.Брушлинский, Г.С.Костюк, В.Янтос, Е.Д.Маргулис); психологические закономерности процессов коммуникации (И.А.Зимняя, Я.Яноушек и др.); общения (Б.Ф.Ломов); способов организации групповой работы и влияния на коммуникативные умения (А.М.Матюшкин, Х.Й.Лийметс); закономерности формирования различных психических функций в совместной учебной деятельности (Г.Г.Кравцов, Т.А.Матис, Ю.А.Полуянов, Г.А.Цукерман); особенности личностного развития в

зависимости от групповых и коллективных форм учебной работы (А.В.Петровский, В.А.Петровский); обсуждаются преимущества коллективной работы, факторы повышения ее результативности по сравнению с индивидуальными формами выполнения деятельности (В.Я.Ляудис, В.П.Панюшкин, В.К.Дьяченко, Н.Н.Обозов, В.А.Кольцова, Я.Л.Коломинский).

Многочисленные исследования, имеющие практическую значимость, посвящены: распределению функций при групповой работе, взаимообучению (Р.Уилер, Ф.Райэн, К.Смит, С.Фрайзер); изучению влияния различных способов группировки учащихся на решение и перенос способов решения проблемных задач (Р.Биллер, Р.Хартилл и др.); преимущества групповой работы в сравнении с индивидуальной (Е.Маклинтока, Дж.Сонквиста); различным формам организации учебного сотрудничества в форме дискуссии (Р.Селман, М.Либерман, Дж.Раддак).

Важным направлением экспериментального исследования коллективных и групповых форм организации учебной деятельности является выделение процессов совместного решения учебных задач, определяющих содержательную ориентацию в условиях учебных предметов (Л.И.Айдарова, Г.Г. Кравцов, А.К.Маркова, В.В.Рубцов, Ю.А. Полуянов, Г.А. Цукерман, В.В. Агеев и др.).

Большое внимание, как в психологических, так и педагогических исследованиях уделяется изучению учебного сотрудничества учителя и ученика (В.В.Давыдов, В.Я.Ляудис, В.П.Панюшкин, Г.А.Цукерман, Я.Л. и др.). При этом часто под учебным сотрудничеством понимают вид взаимодействия в системе «учитель-ученик». Так в психологическом словаре-справочнике со ссылкой на статью

#### *Виды учебного сотрудничества.*

Г.А.Цукерман выделяет три вида учебного сотрудничества: сотрудничество со взрослым (педагогом), сотрудничество со сверстниками, сотрудничество с самим собой. Ею подробно рассматривается характер распределения совместной учебной деятельности учеников и учителя, на анализе учебного дискурса между ними. В последние годы поиск путей повышения эффективности совместной деятельности связывается с формированием особых микроколлективов – команд (Е.Ю. Безрукова, Е.М. Дубровская, В.Г. Куликов, Р.Л. Кричевский, Н.Б.Крылова, О.М. Леонтьева, Т. Питерс и др.), привносящих в совместную деятельность такие характерные особенности, как взаимосвязанность и взаимозависимость ее членов, атмосфера взаимного уважения, доверия и партнерства, кооперация усилий в решении задач. Так, исследователь Максимова Е.А. отмечает что пришедшее первоначально из сферы экономики, понятие команды все прочнее проникает в образовательную сферу профессиональной школы, актуализируя проблему выявления сущности и организации диалога и монолога, которые стали междисциплинарными категориями.

Несмотря на то, что функции каждого работника учреждения образования определены и деятельность учителя, мастера производственного обучения – это скорее единоличное управление образовательным процессом неоправданно игнорировать возможности, которые дает использование командной работы в учреждении образования. Примерами групп-команд в учреждении образования могут быть: методические объединения предметников внутри учреждения образования, кафедры, отделы, администрация, технический персонал, социально-психологическая служба, активисты ученического самоуправления, родительский попечительский совет, учебная группа и педагогический коллектив в целом. При этом, следует отметить, что к работе в команде необходима определенная подготовленность ее членов, наличие у них знаний, умений и качеств из области социальной компетентности, опыта группового взаимодействия при решении актуальных производственных задач. Подготовка может осуществляться по таким направлениям как: обучение определенным способам групповой работы (например, методу «мозговой штурм»), создание благоприятной атмосферы в коллективе («командного духа»), семинары по организационному развитию (анализ деятельности, перспективное планирование, и т.п.), командообразование (комплексная подготовка конкретной группы людей к осуществлению совместной деятельности). Общее в этих направлениях – задача повышения эффективности взаимодействия.

Необходимость обучения командной работе отвечает тенденциям современности в управлении организациями. Анализируя новые направления исследований управления совместной деятельностью в зарубежной психологии А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик выделяют пять основных теоретических подходов: структурный, культурный, сетевой, когнитивные, эмоциональный.

В основе структурного подхода лежит положение о том, что эффективность совместной деятельности обеспечивается прежде всего оптимальным соответствием структуры отношений внутри малой группы или организации стоящим перед ними задачами. Под управлением понимается оптимизация таких процессов как постановка групповых целей, структурирование задач, изменение состава и ролевой структуры групп, установление структуры внутригрупповой коммуникации, контроль и оценка командной работы. Ключевым фактором культурного подхода является создание системы общих ценностей команды, организации или межорганизационного партнерства. Рассматриваются проблемы лидерства, межкультурный аспект в управления командами. Сетевой подход связан с готовностью участников совместной деятельности к переменному составу команд в зависимости от необходимости решения конкретных задач. В когнитивном подходе затрагиваются психологические аспекты управления знаниями в группах и организациях, умения руководителя управлять представлениями участников совместной деятельности о команде, задаче и организационном контексте этой деятельности, эффективно использовать потенциальные источники информации и экспертной поддержки как внутри, так и вне группы. Эмоциональный подход рассматривает

зависимость эффективности совместной деятельности от способности лидера и членов группы управлять эмоциональными переживаниями друг друга, устанавливать и поддерживать эмоциональные связи между участниками совместной деятельности.

Также А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик отмечают, что когда в рабочую группу вовлекаются внешние участники – партнеры, клиенты и другие заинтересованные стороны, то это затрудняет выработку общего для всех представления о целях и методах деятельности и также снижает сплоченность группы в целом.

Изменения в области управления производственными коллективами требуют от системы профессионального образования подготовки квалифицированных специалистов не только в области академической компетентности, но способных к работе в группе, команде. Между тем, сами педагоги не всегда готовы к учебному сотрудничеству как будучи субъектом своего образования, так и в качестве их организаторов.

В основе групповых (кооперативных) методов обучения, лежит совместная деятельность обучающихся. В этой связи, нельзя оставить без внимания исследования совместной деятельности, ее структуры, условий эффективности.

В структуре совместной деятельности исследователи выделяют следующие компоненты: общая цель совместной деятельности, под которой понимается идеально представленный будущий результат, которого стремиться достигнуть общность индивидов (коллективный субъект); общий мотив, который побуждает общность индивидов к совместной деятельности, т.е. непосредственная побудительная сила; совместные действия, т.е. такие ее элементы, которые направлены на выполнение текущих (оперативных и достаточно простых) задач совместной деятельности; общий результат, полученный ее участниками. Для раскрытия психологической структуры СД важное значение имеет не только общий объективный результат, но и его субъективное отражение коллективным субъектом.

По аналогии с целью как идеально представленным будущим результатом, необходимо обращать внимание на субъективное представление результата совместной деятельности, который может быть выражен через субъективные групповые оценки достигнутого, через социальные представления и отношение к нему. Однако этот аспект также недостаточно изучен.

Важнейшим условием совместной деятельности является необходимость объединения (совмещения), распределения и согласования (координации) индивидуальных деятельностей. Эти процессы охватывают все основные компоненты как индивидуальной, так и совместной деятельности. Следовательно, наличие общих целей и задач СД не снимет необходимости объединения, распределения и определенного согласования индивидуальных целей и задач участников СД, которое позволяет эффективно достигать общие ее цели.

Значительный вклад в разработку проблемы организации совместного действия внес В.В.Рубцов. Проведенные им лабораторные исследования позволили выделить такие составляющие организации совместного действия как:

- распределение начальных действий и операций – задается системой преобразований, обуславливающей поиск принципа построения изучаемого объекта;
- обмен способами действия – задается необходимостью преобразования различных способов действия для получения совокупного продукта деятельности;
- взаимопонимание – задается характером включения различных способов действия в совместную деятельность (взаимопонимание позволяет установить соответствие собственного действия и его продукта действиям других участников деятельности).

Среди средств, обеспечивающих осуществление совместной деятельности, наиболее важными с психологической точки зрения, отмечают коммуникацию и рефлексивность (В.В.Рубцов, Г.А.Мингалиева). Без открытой коммуникации происходит нарушение рефлексивных процессов, становятся невозможны распределение, обмен и взаимопонимание. Благодаря коммуникации происходит планирование адекватных учебной задаче условий протекания деятельности и выбор соответствующих способов действия; через рефлексивность устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности.

В.В.Рубцовым были выделены такие показатели обобщенности способа организации совместного действия (на примере решения задач построения траекторий движения) как: координация индивидуальных операций в предписываемой заданной моделью совместном действии; сохранение способа координации индивидуальных операций в меняющихся предметных условиях; перестройка заданного способа организации индивидуальных операций в зависимости от меняющихся предметных условий совместного действия. Эти показатели, по его мнению, характеризуют уровни способа организации совместного действия, каждый последующий из которых отражает более высокий уровень по сравнению с предыдущим.

В исследованиях последних лет ученые стремятся интегрировать имеющиеся научные знания из разных областей психологии (социальная, организационная и др.) в педагогическую практику группового обучения.

Максимова Е.А. определяет групповую учебную деятельность как основанную на позитивной взаимозависимости участников, стремящихся к удовлетворению профессионально-личных интересов, особый тип взаимодействия субъектов образовательного процесса, который дает участникам возможность попробовать свои силы в исполнении различных функциональных ролей, учит конструктивному выходу из конфликтных ситуаций, позволяет

совмещать достижение общих и субъективных целей. Также Максимова Е.А. отмечает, что эффективность групповой учебной деятельности зависит от наличия ряда взаимозависимых элементов: единство целей участников, система распределения ролей, совместность усилий, направленных на достижение целей, сплоченность участников и стиль их взаимодействия. Ею выделяются этапы и уровни групповой учебной деятельности:

- приобщение к групповой деятельности: актуализация и адаптация – уровень первичной адаптации (ориентация на себя);
- согласование в групповой деятельности: группирование; кооперация; нормирование деятельности – уровень активной коммуникации (ориентация на общения);
- партнерство: функционирование – уровень совместной деятельности (ориентация на дело) .

#### *Реализации технологии лабораторно-бригадного обучения*

Ставропольцева С.В. в качестве этапов реализации технологии лабораторно-бригадного обучения выделяет такие:

1. Организационные этап: а) деление академической группы на учебные бригады; б) подготовку бригад к работе, которая осуществляется с соблюдением основных правил коллективного общения и взаимодействия.

2. Теоретический этап: а) побригадное обсуждение основных вопросов семинара; б) заслушивание и обсуждение рефератов или разработку и защиту интеллектуальных проектов; в) решение дидактических задач методом «мозговой штурм».

3. Практический этап: а) анализ конкретных ситуаций или разыгрывание ролей; б) тренинг личностных качеств; в) диагностика межличностного взаимодействия.

4. Подведение итогов – выставление оценок за работу на семинаре осуществляется по следующим принципам: а) обязательно оцениваются все студенты академической группы; б) при определении оценки учитывается «коэффициент трудового участия» студента в работе бригады и академической группы в целом; в) одним из критериев оценки является слаженность работы бригады, в состав которой входит студент. Могут использоваться разнообразные формы подведения итогов.

Многие исследователи группового обучения затрагивают вопрос о постоянстве или варьировании состава микро-группы, ее численности. Так, исследователь Джонмирзоев Э. Д. в своей методике организации групповых форм работы учащихся на уроках математики предлагает принцип варьирования составом группы, при этом он отмечает «смена состава группы полезна в том отношении, что чем шире круг общения у каждого ученика, тем больше возможностей для заимствования положительного опыта перед ним открывается. Однако, слишком частая смена состава групп нежелательна, она нарушает привычное взаимодействие членов группы и требует дополнительного

времени для адаптации. Также он затрагивает вопрос о готовности педагога к организации группового обучения. По его мнению, такая подготовка включает в себя: выбор способа комплектования групп; составление плана изучения темы и заданий для групповой работы учащихся; продумывание плана предварительной подготовки учащихся предстоящему заданию и подготовки лидеров групп; организация деятельности учащихся (при этом всегда следует помнить о необходимости разумного сочетания индивидуальной, фронтальной и групповой работы); составление дидактических материалов. При проведении урока учитель решает следующие задачи: знакомит учащихся с предстоящей работой; распределяет задания между группами; помогает наладить работу в группах; контролирует ход выполнения заданий, организует межгрупповую дискуссию; подводит общий итог коллективной деятельности оценивает работу группы и ее членов в отдельности. Также этот исследователь указывает на важность вопроса организации работы внутри группы и отмечает что успешность групповой работы возможна лишь в том случае, если дети ясно представляют себе, как должна она быть организована. Для этого он предлагает знакомить учащихся с нормами группового взаимодействия. Очевидно, что в обучение учебному сотрудничеству взрослых имеет свою специфику. Однако психологические научные исследования использования группового обучения педагогов практически отсутствуют.

В своих исследованиях Яценко Д.А. подчеркивает необходимость использования знаний социальной психологии в педагогической практике: «Данные современных социально-психологических исследований, касающихся влияния величины, композиции, каналов коммуникации, типа групповой задачи, лидерства и распределения ролей в малой группе на эффективность ее деятельности, являются полезными для совершенствования групповой учебной деятельности студентов в вузе. Студенческие учебные группы, включаемые в совместную деятельность, целесообразно делать интерактивными, составлять из пяти человек, варьировать их композицию, обеспечивать свободную систему каналов внутригрупповых коммуникаций, менять стили лидерства, систематически варьировать роли, которые исполняют участники группы в совместной учебной работе. Так организованная совместная групповая учебная деятельность студентов повышает их успеваемость, активизирует учебную активность, положительно влияет на удовлетворенность учебными занятиями, развивает коммуникативную компетентность, способствует развитию мотивов достижения успехов и аффилиации».

#### *Основные элементы кооперативной работы в аудитории*

В зарубежных исследованиях учебного сотрудничества также большое внимание уделяется условиям, определяющим характер и эффективность взаимодействия в совместной деятельности.

М.Дойч в своих исследованиях определил зависимость характера взаимодействия учащихся друг с другом и с преподавателем от типа учебных



условий, соответствующих сотрудничеству (испытуемые получали инструкции работать вместе и заносить результаты в общий протокол), индивидуализму или соперничеству (инструкция работать в одиночку, не разговаривать, задавать вопросы только педагогу) . Х.Келли и Дж.Тибо определяют тип учебных условий на основе того, каким образом распределяется конечных результат. По их мнению, вознаграждение есть мотиватор активности группы. На основе изучения широкого круга исследований по кооперативному обучению Р.Славин установил связь итоговых оценок (точнее принципа их выставления по результатам групповой работы) с уровнем учебных достижений, межгрупповыми отношениями, самооценкой. Д.Джонсон и Р.Джонсон исключительное значение придают сотрудничеству для успешности обучения, и подчеркивают, что совместной работе необходимо специально обучать. Они определяют кооперативные и коммуникативные умения, которыми должны обладать учащиеся, чтобы успешно сотрудничать, и намечают когнитивные и аффективные результаты, которых можно достигнуть, строя обучение на основах сотрудничества. «Исследования, которые проводились последние 35 лет, выявили пять основных элементов кооперативной работы в аудитории: позитивная взаимозависимость, индивидуальная ответственность, стимулирующее взаимодействие лицом к лицу, социальные навыки и организация работы в группе. Исследования показывают, что а) теории, подчеркивающие кооперативное обучение, валидны и б) кооперативное обучение действительно «работает» в студенческих аудитория».

Сандра Л. Ренегар, комментируя основные элементы кооперативной работы, отмечает, что групповое обучение, применимое к широкому многообразию содержания предметов, а также к разным возрастам и ступеням обучения, и кооперативное обучение – это не обязательно одно и то же. Для предупреждения пассивности отдельных участников групп, преподавателю рекомендуется обращаться к пяти основным элементам кооперативного обучения:

1. Позитивная взаимозависимость: задание должно быть так структурировано, чтобы члены группы осознали, что достичь результата невозможно, если другим членам группы этого не удалось. Студенты должны знать, что они «вместе тонут либо выплывают»
2. Индивидуальная подотчетность/личная ответственность: деятельность каждого отдельного студента в группе получает характеристику, а обратная связь результатов дается конкретному лицу и всей группе. Члены группы заботятся об ответственности за внесение справедливой доли в успех группы.
3. Взаимодействие «лицом к лицу» с поощрительной направленность: члены группы должны встречаться «лицом к лицу», «колени к коленям» и заниматься вместе настоящей работой. Участники группы способствуют успеху друг друга посредством «учебно-академической и личностной системы поддержки каждого члена».

4. Навыки в межличностной сфере и в малых группах: студенты должны научиться социальным навыкам, нужным для эффективной работы группы. Взрослость студентов колледжей и университетов необязательно означает наличие у них навыков, необходимых для межличностного сотрудничества и сотрудничества в малых группах. Студентам может потребоваться подготовка для приобретения этих навыков. Если члены группы применяют эти социальные навыки продуктивно, то преподавателям можно сосредоточиться на более высоких уровнях преподавания.

5. Анализ работы группы: члены группы должны размышлять о том, насколько хорошо их группы работают. По окончании групповых сессий происходит обсуждение того, какие действия каждого участника были полезны и бесполезны, какие действия надо практиковать и/или усовершенствовать, а какие – нужно изменить. «Назначение групповой активности состоит в выяснении и улучшении эффективности вклада со стороны членов группы в работу по достижению групповых целей» (Johnson & Johnson, 1994, p.91). Учителя дают группе информацию, собранную ими в наблюдениях за группой, занятой работой над заданием. Для непрерывного совершенствования своей деятельности группа пользуется получаемой от преподавателя «обратной связью» так же, как и собственными характеристиками.

Дж. Джорж обнаружила, что многие рабочие группы характеризуются одинаковой выраженностью эмоций, так называемым «групповым эмоциональным тоном», который является важным фактором эффективности совместной деятельности. По ее мнению групповой эмоциональный тонус – исключительно групповой феномен и не может быть объяснен суммой или средним показателем эмоциональных состояний каждого участника группы в отдельности. Хотя считается, что позитивный эмоциональный тонус группы прямо связан с большей ее производительностью, в отношении ряда сложных и требующих системности задач зависимость обратная. С. Барсаде и Д.Гибсон считают необходимым формировать группы, разнородные по подверженности участников эмоциональным состояниям. Такая разнородность может помочь в ситуациях, когда необходимо уравновесить гнев или эйфорию, переживаемые частью команды [Жур].

#### *Технология коллективного взаимодействия*

Технология коллективного взаимодействия (организованный диалог, сочетательный диалог, коллективный способ обучения, работа учащихся в парах сменного состава) разработана А. Г. Ривиным, его учениками и последователями В. В. Архиповой, В. К. Дьяченко, А. С. Соколовым и др.

Технология коллективного взаимодействия включает три компонента: а) подготовку учебного материала; б) ориентацию учащихся; в) технологию хода самого учебного занятия.

Подготовка учебного материала заключается в отборе учебных текстов, дополнительной и справочной литературы по теме; разделении учебного

материала на единицы усвоения (смысловые абзацы); в разработке целевых заданий, в том числе и домашних.

Ориентация учащихся включает два этапа:

- подготовительный, цель которого состоит в том, чтобы сформировать и отработать необходимые общеучебные умения и навыки: ориентироваться в пространстве; слушать партнера и слышать то, что он говорит; работать в шумовой среде; находить нужную информацию; использовать листки индивидуального учета; переводить образ в слова и слова в образы и др. Эти умения отрабатываются в ходе специальных тренинговых занятий;
- ознакомительный, имеющий различные модификации, общим элементом которых является сообщение целевых установок, усвоение «правил игры», способов учета результатов учения и т. д.

Ход учебного занятия в зависимости от содержания занятия, объема учебного материала и времени, отведенного на его изучение, возраста обучаемых, избранного варианта технологии может протекать по-разному. Наиболее характерный вариант технологии коллективного взаимообучения имеет следующие этапы:

- каждый ученик прорабатывает свой абзац (это может быть предложение, часть текста, описание, характеристика, пункт или параграф учебника, статья, исторический документ и т. д.);
- обмен знаниями с партнером, происходящий по правилам ролевой игры «учитель — ученик». Обязательна смена ролей. Обучающий предлагает свой вариант заглавия абзаца, свой план, отвечает на поставленные вопросы, предлагает контрольные вопросы или задания и т. п.;
- проработка только что воспринятой информации и поиск нового партнера для взаимообучения и т. д.

Учет выполненных заданий ведется либо в групповой ведомости, в которой указаны все учебные элементы и фамилии участников организованного диалога, либо в индивидуальной карточке.

Практическая реализация этой технологии показывает целесообразность «погружения» учащихся в тему на время, необходимое для прохождения обучающего цикла. Под обучающим цишом понимается совокупность действий обучающего и учащегося, которые приводят последнего к усвоению определенного фрагмента содержания с заранее заданными показателями.

В условиях технологии коллективного взаимообучения каждый обучаемый работает в индивидуальном темпе; повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда; формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений. У учителя отпадает необходимость в сдерживании темпа продвижения одних и стимулировании других учащихся, что позитивно сказывается на микроклимате в коллективе. Обсуждение одной информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей, а следовательно, обеспечивает более прочное усвоение материала.

## Литература:

1. Бордовская, Н. В. Современные образовательные технологии: учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, школьных педагогов и вузовских преподавателей / [Н. В. Бордовская и др.]. - Москва: КноРус, 2016. – 431 с.
2. Современные образовательные технологии в высшей школе: методические рекомендации для преподавателей, аспирантов и магистрантов / Министерство образования Республики Беларусь, Учреждение образования "Могилевский государственный университет продовольствия", Кафедра гуманитарных дисциплин. - Могилев: МГУП, 2015. - 47 с.

### 1.2.3. Кейс-технологии. Игровые технологии

- Общая характеристика метода case-study
- Технологические особенности метода case-study
- Типы и жанры кейсов, способы их представления
- Источники кейсов
- Структура кейса и принципы его построения
- Метод case-study как образовательная технология

#### *Общая характеристика метода case-study*

Case-studies – учебные конкретные ситуации специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения.

Идеи метода case-study (метода ситуационного обучения) достаточно просты:

1. Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности; задача преподавания при этом сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле.

2. Акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя; отсюда принципиальное отличие метода case-study от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда студент по сути дела равноправен с другими студентами и преподавателем в процессе обсуждения проблемы.

3. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

4. Технология метода заключается в следующем: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни,

и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить; при этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. в роли диспетчера процесса сотворчества.

5. Несомненным достоинством метода ситуационного анализа является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

6. В методе case-study преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью», неэмоциональностью изложения материала – эмоций, творческой конкуренции и даже борьбы в этом методе так много что хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральное представление.

Метод case-study – инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач. Метод способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою. С помощью этого метода студенты имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

Будучи интерактивным методом обучения, метод case-study завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, обеспечивая освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала; он воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе. Одновременно метод case-study выступает и как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновлять свой творческий потенциал.

Case – пример, взятый из реального бизнеса, представляет собой не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Хороший кейс должен удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания;
- иметь соответствующий уровень трудности;
- иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни;
- не устаревать слишком быстро;
- быть актуальным на сегодняшний день;
- иллюстрировать типичные ситуации;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию;
- иметь несколько решений.

Предполагается, что в бизнесе не существует однозначно правильных решений. Суть обучения методом case-study состоит в том, что каждый

предлагает варианты, исходя из имеющихся у него знаний, практического опыта и интуиции. Например, для кого-то изменение семейного положения главы компании не является важной деталью, а другой студент может, опираясь на свой опыт, посчитать этот факт исключительно важным.

У метода case-study есть свои признаки и технологические особенности, позволяющие отличить его от других методов обучения.

#### **Признаки метода case-study:**

1. Наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени.
2. Коллективная выработка решений.
3. Многоальтернативность решений; принципиальное отсутствие единственного решения.
4. Единая цель при выработке решений.
5. Наличие системы группового оценивания деятельности.
6. Наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых.

#### *Технологические особенности метода case-study*

1. Метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры.

2. Метод case-study выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией.

3. Метод case-study в обучении можно рассматривать как синергетическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формирования эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.

4. Метод case-study интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых.

5. Метод case-study выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии идет процесс разрешения имеющейся проблемы посредством совместной деятельности студентов, тогда как в методе case-study идет формирование проблемы и путей ее решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий.

6. Метод case-study концентрирует в себе значительные достижения технологии «создания успеха». В нем предусматривается деятельность по активизации студентов, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений обучаемых. Именно достижение успеха выступает одной из главных движущих сил метода, формирования устойчивой позитивной мотивации, наращивание познавательной активности.

Основная функция метода case-study – учить студентов решать сложные неструктурированные проблемы, которые не возможно решить аналитическим способом. Кейс активизирует студентов, развивает аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями.

Использование метода case-study имеет явные преимущества перед простым изложением материала, широко используемым в традиционной педагогике высшей школы России. Однако не стоит полагать, что кейсы могут заменить лекции. По мнению преподавателя Американского института бизнеса и экономики (AIBEC) в Москве Питера Эксмана нельзя тратить все свое время только на разбор конкретных примеров, потому что это формирует стереотипный, предвзятый подход к решению сходных проблем, и студент будет не в состоянии подняться на более высокий уровень обобщения. Кейсы показывают, как на практике применяются экономические теории; ценность таких упражнений, если они не имеют теоретической «начинки», невелика.

Кейсы отличаются от задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий, поскольку цели использования задач и кейсов в обучении различны. Задачи обеспечивают материал, дающий студентам возможность изучения и применения отдельных теорий, методов, принципов. Обучение с помощью кейсов помогает студентам приобрести широкий набор разнообразных навыков. Задачи имеют, как правило, одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему.

Метод case-study относят к одному из «продвинутых» активных методов обучения. К преимуществам метода case-study можно отнести:

- использование принципов проблемного обучения – получение навыков решения реальных проблем, возможность работы группы на едином проблемном поле, при этом процесс изучения, по сути, имитирует механизм принятия решения в жизни, он более адекватен жизненной ситуации, чем заучивание терминов с последующим пересказом, поскольку требует не только знания и понимания терминов, но и умения оперировать ими, выстраивая логические схемы решения проблемы, аргументировать свое мнение;
- получение навыков работы в команде (Team Job Skills);
- выработка навыков простейших обобщений;
- получение навыков презентации;
- получение навыков пресс-конференции, умения формулировать вопрос, аргументировать ответ.

Разбирая кейс, студенты фактически получают на руки готовое решение, которое можно применить в аналогичных обстоятельствах. Увеличение в «багаже» студента проанализированных кейсов, увеличивает вероятность использования готовой схемы решений к сложившейся ситуации, формирует навыки решения более серьезных проблем.

Метод case-study требует подготовленности студентов, наличия у них навыков самостоятельной работы; неподготовленность студентов, неразвитость их мотивации может приводить к поверхностному обсуждению кейса.

### *Типы и жанры кейсов, способы их представления*

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

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

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

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

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

Кейсы могут быть классифицированы, исходя из целей и задач процесса обучения. В этом случае могут быть выделены следующие типы кейсов:

- обучающие анализу и оценке;

- обучающие решению проблем и принятию решений;

- иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

По мнению авторов данного подхода в российской высшей школе наиболее распространены кейсы третьего типа.

Заслуживает внимания классификация кейсов, приведенная Н. Федяниным и В. Давиденко, хорошо знакомыми с зарубежным опытом использования метода case-study:

- структурированный (highly structured) “кейс”, в котором дается минимальное количество дополнительной информации; при работе с ним студент должен применить определенную модель или формулу; у задач этого типа существует оптимальное решение;

- “маленькие наброски” (short vignettes), содержащие, как правило, от одной до десяти страниц текста и одну-две страницы приложений; они знакомят только с ключевыми понятиями и при их разборе студент должен опираться еще и на собственные знания;



- большие неструктурированные “кейсы” (long unstructured cases) объемом до 50 страниц - самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода; информация в них дается очень подробная, в том числе и совершенно ненужная; самые необходимые для разбора сведения, наоборот, могут отсутствовать; студент должен распознать такие «подвохи» и справиться с ними;

- первооткрывательские “кейсы” (ground breaking cases), при разборе которых от студентов требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое, при этом студенты и преподаватели выступают в роли исследователей.

Некоторые ученые считают, что кейсы бывают «мертвые» и «живые». К «мертвым» кейсам можно отнести кейсы, в которых содержится вся необходимая для анализа информация. Чтобы «оживить» кейс, необходимо построить его так, чтобы спровоцировать студентов на поиск дополнительной информации для анализа. Такой подход позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время.

Кейсы могут быть представлены в различной форме: от нескольких предложений на одной странице до множества страниц. Однако следует иметь в виду, что большие кейсы вызывают у студентов некоторые затруднения по сравнению с малыми, особенно при работе впервые. Кейс может содержать описание одного события в одной организации или историю развития многих организаций за многие годы. Кейс может включать известные академические модели или не соответствовать ни одной из них.

Нет определенного стандарта представления кейсов. Как, правило, кейсы представляются в печатном виде или на электронных носителях, однако включение в текст фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным для студентов. С печатной информацией или с информацией на электронных носителях легче работать и анализировать ее, чем информацию, представленную, например, в аудио- или видео- вариантах; ограниченные возможности многократного интерактивного просмотра могут привести к искажению первичной информации и ошибкам. В последнее время все популярнее становятся мультимедиа представление кейсов. Возможности мультимедиа представления кейсов позволяют избежать вышеназванных трудностей и сочетают в себе преимущества текстовой информации и интерактивного видео изображения.

По наличию сюжета кейсы делятся на сюжетные и бессюжетные. Сюжетные кейсы обычно содержат рассказ о произошедших событиях, включают действия лиц и организаций. Бессюжетные кейсы, как правило, прячут сюжет, потому что четкое изложение сюжета в значительной степени раскрывает решение. Внешне они представляют собой совокупность статистических материалов, расчетов, выкладок, которые должны помочь диагностике ситуации, восстановлению сюжета.

Временная последовательность материала также накладывает отпечаток на жанровые особенности кейса. Кейсы в режиме от прошлого к настоящему

характеризуются естественной временной последовательностью событий, позволяют хорошо выявлять причинно-следственные связи. Кейсы-воспоминания характеризуются тем, что время в них прокручивается назад: герои что-то вспоминают, сами воспоминания отрывочны, часто несистемные, фрагментарны, что создает затруднения по восстановлению временных цепочек. По сути дела анализ кейса сводится к реконструкции ситуации, ее осмыслению в аспекте той или иной познавательной парадигмы.

Наконец, прогностические кейсы дают довольно подробное описание событий недавнего прошлого и настоящего, ставят задачу выработать наилучший вариант поведения «героя» в будущем.

В зависимости от того, кто выступает субъектом кейса, их можно условно разделить на:

- личностные кейсы, в которых действуют конкретные личности, менеджеры, политики, руководители;
- организационно-институциональные кейсы отличаются тем, что в них действуют организации, предприятия, их подразделения;
- многосубъектные кейсы обычно включают в себя несколько действующих субъектов.

Величина кейса прямо зависит от его назначения. Мини-кейс, занимающий по объему от одной до нескольких страниц, может быть рассчитан на то, что он займет часть двухчасового практического занятия. Кейс средних размеров занимает обычно двухчасовое занятие, а объемный кейс, составляющий до нескольких десятков страниц, может использоваться в течение нескольких практических занятий.

Бывают кейсы с приложениями и без приложений; кейсы с приложениями обычно предполагают формирование навыков расчетов и анализа статистической информации.

По типу методической части кейсы бывают вопросными, при их разрешении студентам нужно дать ответы на поставленные вопросы, либо кейсы-задания, которые формулируют задачу или задание.

Опыт показывает, что кейс превращается тогда в эффективное учебно-методическое произведение, когда получает всестороннюю не только научную и методическую, но и жанровую проработку.

#### *Источники кейсов*

Кейс представляет собой результат научно-методической деятельности преподавателя. Как интеллектуальный продукт он имеет свои источники, которые можно представить следующим образом:

- общественная жизнь во всем своем многообразии выступает источником сюжета, проблемы и фактологической базы кейса;
- образование – определяет цели и задачи обучения и воспитания, интегрированные в метод case-study;

- наука – третий источник кейса, как отражательного комплекса; она задает ключевые методологии, которые определяются аналитической деятельностью и системным подходом, а также множество других научных методов, которые интегрированы в кейс и процесс его анализа.

Соотношение основных источников кейса может быть различным. Данный подход положен в основу классификации кейсов по степени воздействия их основных источников. При этом 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 такой кейс создает практическую, что называется «действующую» модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными. Главный их 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. Так 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 кейса, в данном случае сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится такой кейс по принципам создания исследовательской модели. Поэтому применять его лучше не как метод обучения студентов по основным

образовательным программам высшего профессионального образования, а как метод повышения квалификации или профессиональной переподготовки специалистов. Доминирование исследовательской функции позволяет достаточно эффективно использовать подобные кейсы в научно-исследовательской деятельности.

Выделенные выше источники кейсов являются 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 описанных выше базовых источников:

1. Художественная и публицистическая литература, которая может подсказывать идеи, а в ряде случаев определять сюжетную канву кейсов по гуманитарным дисциплинам. 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 придает кейсу культурологическую функцию, стимулирует нравственное развитие личности студента.

2. Использование «местного» материала, как источника формирования кейсов. По мнению многих исследователей наиболее насыщенное и интересное обсуждение кейсов о деятельности разных компаний происходит тогда, когда компания и ее продукция имеют определенное личное значение для студентов. Кейсы о компаниях «Филипс», «Мацусита», «Кодак», «Саатчи» и многих других обсуждаются с большим интересом, если среди студентов есть представители этих компаний. Кейс о компании «Самсунг» идет лучше всего тогда, когда в группе есть студенты, которые дома имеют товары, выработанные этой фирмой. Кейс о развитии лыжного туризма в Карпатах с наибольшим интересом обсуждается фанатами горных лыж, и т.д.

Имеется в виду, что кейсы, по возможности, должны освещать опыт тех компаний и те товары или услуги, которые присутствуют в том или ином виде на национальном рынке. Отечественные 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 действия 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 само предприятие. При обсуждении таких кейсов существует уникальная возможность пригласить представителя предприятия.

3. 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. Статистические материалы размещают либо в самом тексте кейса, либо в приложении.

4. Добротные материалы к кейсу можно получить посредством анализа научных статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме. Использование научной литературы при разработке кейса придает ему большую строгость и корректность. Научная статья обычно характеризуется углубленным рассмотрением какого – либо вопроса; научная монография дает системную, всестороннюю характеристику предмета исследования; особенностью научного отчета является актуальность и новизна материала. Научные публикации могут выполнять в методе case-study две функции: первая заключается в том, что научные публикации и их фрагменты могут выступить составляющими кейсов посредством включения их в ткань, а вторая – в том, что они могут быть включены в список литературы, необходимой для понимания кейса.

5. Неисчерпаемым источником материала для кейсов является Интернет с его ресурсами. Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью.

#### *Структура кейса и принципы его построения*

Целесообразно выделение следующих основных этапов создания кейсов:

1. Формирование дидактических целей кейса. Этот этап включает определение места кейса в структуре учебной дисциплины, определение того раздела дисциплины, которому посвящена данная ситуация; формулирование целей и задач; выявление «зоны ответственности» за знания, умения и навыки студентов.

2. Определение проблемной ситуации.

3. Построение программной карты кейса, состоящей из основных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте.

4. Поиск институциональной системы (фирма, организация, ведомство и т.д.), которая имеет непосредственное отношение к тезисам программной карты.

5. Сбор информации в институциональной системе относительно тезисов программной карты кейса.

6. Построение или выбор модели ситуации, которая отражает деятельность института; проверка ее соответствия реальности.

7. Выбор жанра кейса.

8. Написание текста кейса.

9. Диагностика правильности и эффективности кейса; проведение методического учебного эксперимента, построенного по той или иной схеме, для выяснения эффективности данного кейса.

10. Подготовка окончательного варианта кейса.

11. Внедрение кейса в практику обучения, его применение при проведении учебных занятий, а также его публикацию с целью распространения в преподавательском сообществе; в том случае, если информация содержит данные по конкретной фирме, необходимо получить разрешение на публикацию.

12. Подготовка методических рекомендаций по использованию кейса: разработка задания для студентов и возможных вопросов для ведения дискуссии и презентации кейса, описание предполагаемых действий учащихся и преподавателя в момент обсуждения кейса.

Кейс должен:

- быть написан интересно, простым и доходчивым языком (целесообразно, при необходимости, приводить высказывания сотрудников – представителей фирмы);
- отличаться «драматизмом» и проблемностью; выразительно определять «сердцевину» проблемы;
- показывать как положительные примеры, так и отрицательные;
- соответствовать потребностям выбранного контингента студентов, содержать необходимое и достаточное количество информации.

Определение и квалификация проблемы занимает исключительно важное место в процессе конструирования модели ситуации. Вместе с тем текст кейса не должен подсказывать ни одного решения относительно поставленной проблемы.

Требования к формату и структуре кейса:

Сюжетная часть – описание ситуации, содержащее информацию, позволяющую понять окружение, при котором развивается ситуация, с указанием источника получения данных:

- наличие реально существующей ситуации, на основе которой разработан кейс;
- название компании, название продукции, описание продукции, ее особенности;
- имена и должности главных персонажей;
- описание состояния рынка в данной области (продукты, потребители, производство, распределение и т.п.); разбор главных конкурентов (их стратегии, позиции на рынке, политика маркетинга и распределения);
- общее состояние дел в компании, ее слабые и сильные стороны; дилеры и партнеры; управленческая стратегия; организационные отношения; ключевые фигуры в управленческой группе; производственные операции, продукты и процессы; финансовое положение компании; маркетинговая информация; взаимодействие работников.

Информационная часть – информация, которая позволит правильно понять развитие событий:

- этапы развития компании, важные моменты в истории развития, успехи и неудачи;
- стиль работы компании, стиль управления руководством;
- краткое описание проблемы, желательно привести несколько различных точек зрения (как она видится разными участниками событий);
- определенная хронология развития ситуации с указанием действий или воздействующих факторов, желательно оценить результаты их воздействия;

- предпринятые действия по ликвидации проблемы (если таковые предпринимались), какие результаты они давали;
- какие ресурсы могут быть выделены на решение данной ситуации.

Методическая часть – разъясняет место данного кейса в структуре учебной дисциплины, формулирует задания по анализу кейса для студентов и записку по преподаванию конкретной ситуации для преподавателя.

Сюжетная и информационная части могут существовать как относительно независимые (информация может быть вынесена в приложение), так и тесно переплетаясь. Но в любом кейсе его назначение и задание должны быть четко сформулированы.

Как отмечалось выше, кейс может содержать видео-, аудиоматериалы, материалы на электронных носителях или любые другие.

Студентам раздается на дискете, CD или в виде твердой копии версия текста ситуации, приложения, возможные вопросы, но без преподавательской записки.

В преподавательской записке авторы “кейсов” должны разрабатывать конкретные рекомендации по разбору ситуаций, в которых излагается авторский разбор ситуаций, их ключ, а также рекомендуемая методика проведения занятий.

#### *Метод case-study как образовательная технология*

Использование метода case-study как технологии профессионально-ориентированного обучения представляет собой сложный процесс, плохо поддающийся алгоритмизации. Формально можно выделить следующие этапы:

- ознакомление студентов с текстом кейса;
- анализ кейса;
- организация обсуждения кейса, дискуссии, презентации;
- оценивание участников дискуссии;
- подведение итогов дискуссии.

Ознакомление студентов с текстом кейса и последующий анализ кейса чаще всего осуществляются за несколько дней до его обсуждения и реализуются как самостоятельная работа студентов; при этом время, отводимое на подготовку, определяется видом кейса, его объемом и сложностью.

Общая схема работы с кейсом на данном этапе может быть представлена следующим образом: в первую очередь следует выявить ключевые проблемы кейса и понять, какие именно из представленных данных важны для решения; войти в ситуационный контекст кейса, определить, кто его главные действующие лица, отобрать факты и понятия, необходимые для анализа, понять, какие трудности могут возникнуть при решении задачи; следующим этапом является выбор метода исследования.

Обсуждение небольших кейсов может вкрапываться в учебный процесс и студенты могут знакомиться с ними непосредственно на занятиях. Принципиально важным в этом случае является то, чтобы часть теоретического

курса, на которой базируется кейс, была бы прочитана и проработана студентами.

Максимальная польза из работы над кейсами будет извлечена в том случае, если студенты при предварительном знакомстве с ними будут придерживаться систематического подхода к их анализу, основные шаги которого представлены ниже:

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

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

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

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

5. Прикиньте, какие идеи и концепции соотносятся с проблемами, которые Вам предлагается рассмотреть при работе с кейсом.

Общее правило работы с кейсами – нельзя использовать информацию, которая находится «за рамками». Например, если студент прочитал в газете статью о той самой компании, проблемы которой описаны в задании, факты из нее брать запрещено, поскольку менеджер, принимающий решение, а моделируется ситуация, когда студент находится на его месте, обладает только той информацией, которая представлена в задании. Иногда, наоборот, студенту может быть предоставлена возможность добавить факты из конкретной рыночной ситуации, существовавшей в рассматриваемый период времени. В таких случаях во внимание должна приниматься эрудиция студента и степень владения материалом.

Организация обсуждения кейса предполагает формулирование перед студентами вопросов, включение их в дискуссию. Вопросы обычно подготавливаются заранее и предлагают студентам вместе с текстом кейса. При разборе учебной ситуации преподаватель может занимать активную или пассивную позицию, иногда он «дирижирует» разбором, а иногда ограничивается подведением итогов дискуссии.

Организация обсуждения кейсов обычно основывается на двух методах. Первый из них носит название традиционного Гарвардского метода – открытая дискуссия. Альтернативным методом является метод, связанный с индивидуальным или групповым опросом, в ходе которого студенты делают формальную устную оценку ситуации и предлагают анализ представленного кейса, свои решения и рекомендации, т.е. делают презентацию. Этот метод облегчает преподавателю осуществление контроля, хотя, и позволяет некоторым студентам минимизировать их учебные усилия, поскольку каждый студент опрашивается один-два раза за занятие. Метод развивает у студентов коммуникативные навыки, учит их четко выражать свои мысли. Однако, этот



метод менее динамичен, чем Гарвардский метод. В открытой дискуссии организация и контроль участников более сложен.

Дискуссия занимает центральное место в методе case-study. Ее целесообразно использовать в том случае, когда студенты обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Важнейшей характеристикой дискуссии является уровень ее компетентности, который складывается из компетентности ее участников. Неподготовленность студентов к дискуссии делает ее формальной, превращает в процесс вытаскивания ими информации у преподавателя, а не самостоятельное ее добывание.

Основным фактором в дискуссии является степень ее руководства преподавателем. Руководя дискуссией, преподаватель должен добиваться участия в дискуссии каждого студента, выслушивать аргументы за и против и объяснения к ним, контролировать процесс и направление дискуссии, но не ее содержание.

Особое место в организации дискуссии при обсуждении и анализе кейса принадлежит использованию метода генерации идей, получившего название «мозговой атаки» или «мозгового штурма».

Презентация, или представление результатов анализа кейса, выступает очень важным аспектом метода case-study. Умение публично представить интеллектуальный продукт, хорошо его рекламировать, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, а также выстоять под шквалом критики, является очень ценным интегральным качеством современного специалиста. Презентация оттачивает многие глубинные качества личности: волю, убежденность, целенаправленность, достоинство и т.п.; она вырабатывает навыки публичного общения, формирования своего собственного имиджа.

Как письменная, так и устная презентация результатов анализа кейса может быть групповая и индивидуальная. Отчет может быть индивидуальным или групповым в зависимости от сложности и объема задания. Индивидуальная презентация формирует ответственность, собранность, волю; групповая – аналитические способности, умение обобщать материал, системно видеть проект.

Презентация может быть и преподавательская, когда преподаватель представляет кейс перед студентами, стараясь заинтересовать их, либо презентует результаты работы группы в целом, если работа над кейсом была длительной, что позволяет студентам системно представить сложную ситуацию.

Целесообразно выделять промежуточную и конечную презентации. Первая связана с представлением промежуточного результата, конечная – дает готовое решение.

В последнее время все более популярным становится использование кейсов не только на стадии обучения студентов, но и при проверке результатов обучения на экзаменах. Студенты получают кейсы перед экзаменом, они должны

проанализировать его и принести экзаменатору отчет с ответами на поставленные в нем вопросы. Можно предложить студентам кейс и прямо на экзамене, но тогда он должен быть достаточно коротким и простым, для того чтобы уложиться в ограниченные временные рамки.

Литература:

1. Долгорукова А.М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://evolkov.net/case/case.study.html>. – Дата доступа 31.10.2019.
2. Малинина, М. Метод case-study в неформальном образовании./ Марина Малинина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/Adukatar\\_2\\_Pages\\_2-8.pdf](http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/Adukatar_2_Pages_2-8.pdf). - Дата доступа: 2.04.2020
3. Савчик, О.М. Глоссарий форм и методов обучения / О.М. Савчик, В.Ю. Чернов, В.И. Бобрович // Что надо знать об основных идеологиях современности / В.Ю. Чернов [и др.]; под общ.ред. В.Ю.Чернова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nmnby.eu/content/books/chernov.pdf>. - Дата доступа: 2.04.2020.

#### **1.4. Технологии организации рефлексивной деятельности педагога и обучающихся**

- Функции рефлексии в образовательном процессе.
- Рефлексия как процесс и результатом самоанализа субъектом деятельности своих сознания, поведения, внутренних психических актов и состояний, собственного опыта, личностных структур.
- Рефлексия в педагогическом процессе как процесс и результат фиксирования субъектом педагогического взаимодействия состояния своей деятельности, своего развития, саморазвития и причин этого.
- Разработка персональной философии преподавания как инструмент рефлексивной деятельности педагога.

##### *Функции рефлексии в образовательном процессе*

Современный этап развития высшего образования предполагает качественное изменение подходов к определению его содержания, а также форм учебно-познавательной деятельности студентов. Это связано с формированием новой парадигмы высшего образования, в основе которой лежит идея развития личности студента. Понимая образование как становление человеческой личности, следует отметить, что система высшего образования призвана в процессе усвоения студентами профессиональных компетенций помочь им «обрести себя», выбрать и построить собственный мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им. В связи с этим

большое значение приобретает этап рефлексии, включенный в структуру каждого учебного занятия (лекции, семинарского, практического занятия), воспитательного мероприятия.

Особый аспект в данной проблеме приобретает то, что умение рефлексировать включено в число общеучебных умений, обязательных для овладения студентами. Однако в настоящее время, несмотря на давнее обсуждение категории рефлексии в философской и психолого-педагогической литературе, наблюдается дефицит научно-практических знаний о методах развития рефлексии у студентов. Использование рефлексии актуально как для личностного развития студента, так и для преподавателя. Грамотно и в системе применяемая рефлексия может стать для педагога и мощным инструментом психолого-педагогического исследования, и средством, актуализирующим собственное личностное развитие, а также эффективной «иммунизацией» к профессиональному эмоциональному выгоранию. Актуализированная рефлексивность преподавателя позволяет ему преодолевать педагогический эгоцентризм.

Найденный заново личностный смысл дает перспективу для внутренних изменений, ломки устаревших профессиональных стереотипов, открывает путь дальнейшего профессионального роста. Подобная актуализация предполагает, что благодаря рефлексии преподаватель выходит из поглощения самой профессией. Рефлексия помогает посмотреть на профессию с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней, и, наконец, занять позицию вне ее, над ней для суждения о ней.

Для педагогики рефлексия открывает путь к преодолению противоречия между сложнейшими педагогическими задачами современности, требующими глубокого теоретического осознания, и теми прикладными способами их решения, которые господствуют в массовой образовательной практике. Выход на уровень рефлексии позволяет преодолеть ограничения, заданные пространством собственных знаний. Через это достигается новый уровень осмысления сугубо внутрипедагогических вопросов, задающих перспективные точки развития образовательной практики.

Использование технологий организации рефлексивной деятельности в педагогической практике позволяет преподавателю проводить: анализ и оценку деятельности студентов с разных позиций; своей деятельности с точки зрения студентов; определять новые направления в организации эффективного взаимодействия на учебных занятиях с целью включения самих студентов в активную деятельность.

*Рефлексия как процесс и результатом самоанализа субъектом деятельности своих сознания, поведения, внутренних психических актов и состояний, собственного опыта, личностных структур*

Рефлексия собственной деятельности субъекта педагогического процесса (преподавателя, студента) рассматривается в трех основных формах в

зависимости от функций, которые она выполняет во времени: ситуативная, ретроспективная и перспективная рефлексия. Ситуативная рефлексия выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» и обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего в данный момент, т. е. осуществляется рефлексия «здесь и теперь». Рассматривается способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, координировать, контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями. Ретроспективная рефлексия служит для анализа и оценки уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом. Рефлексивная работа направлена на более полное осознание, понимание и структурирование полученного в прошлом опыта, затрагиваются предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности или ее отдельные этапы. Эта форма может служить для выявления возможных ошибок, поиска причин собственных неудач и успехов.

Перспективная рефлексия включает в себя размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов, конструируемых на будущее. Даже эта несложная классификация показывает, насколько широки возможности рефлексии для обогащения и качественного преобразования образовательного процесса. Неограниченный потенциал технологии рефлексии показан в работе С.С. Кашлева. Рассматривая функции рефлексии в работе этого автора, мы видим, что в педагогическом процессе нет сферы, где не могла бы эффективно использоваться рефлексивная практика. Рефлексия предполагает моделирование, проектирование деятельности; способствует организации наиболее продуктивного взаимодействия преподавателя и студентов; является важным условием диалогичности общения участников педагогического процесса; побуждает преподавателей и студентов к корректировке своей деятельности. При этом рефлексивная практика становится достаточно практичным и надежным инструментом мониторинга практически всех сфер развития студента: эмоционально-чувственной, мотивационной, гностической и др.

*Рефлексия в педагогическом процессе как процесс и результат фиксирования субъектом педагогического взаимодействия состояния своей деятельности, своего развития, саморазвития и причин этого*

Используя рефлексивную практику в педагогической деятельности важно обращать внимание на три основных компонента. Во-первых, необходимо определить: развитие какой сферы (или сфер) важнее всего диагностировать, для чего будет использоваться рефлексия на занятии, какую роль должны сыграть сама процедура проведения рефлексии и ее результаты. Во-вторых, действительно эффективная методика рефлексии, хотя бы на уровне гипотезы, должна давать представление о возможных причинах, зафиксированных в ходе рефлексивной деятельности изменений. Лучше, если эти причины будут

установлены самими студентами. И, наконец, третий компонент – оценка участниками педагогического процесса продуктивности своего развития в результате состоявшегося взаимодействия. Данный компонент предполагает наличие продуманных и достаточно четких критериев – ориентиров для проведения рефлексии. Так, например, если студенты выражают свое отношение или продвижение в баллах, то у них должны быть четкие ориентиры – качественная характеристика каждого деления на балльной шкале. Кроме того, важно добиться единства в понимании содержания личностных смыслов тех или иных оценок (особенно, если речь идет о выражении эмоционального отношения, мотивации или ценностей) преподавателем и студентами. Иначе мы рискуем «заблудиться в интерпретации» полученного материала.

Если мы научим студентов изучать, осознавать себя, отвечать на вопросы «кто я?» и «чего хочу?», то они научатся принимать решения, нести ответственность за свои поступки. Важно помнить, что для обучающихся личность педагога значит беспредельно много, а поэтому прежде чем принять решение или сделать замечание, совершить поступок, необходимо оценить, взвесить свои действия. Тогда результатом будет являться сформированная система ценностей наших выпускников и их созидательная профессиональная жизнь.

*Разработка персональной философии преподавания как инструмент рефлексивной деятельности педагога*

Философией преподавания, в соответствии с традицией, которая приходит к нам из университетов Северной Америки и Западной Европы, понимается краткое описание основных принципов и ценностей преподавателя, которыми он руководствуется в своей деятельности. Обычно это описание занимает одну-две страницы и служит:

- для презентации преподавателем своих ценностей преподавания коллегам, студентам и администрации вуза;
- осознания (рефлексии) преподавателем оснований собственной деятельности;
- самоопределения преподавателя и студентов;
- поиска преподавателем путей улучшения своей деятельности;
- осмысления соответствия декларируемых ценностей и реальных действий в работе со студентами.

Можно предложить три основных способа разработки своей философии преподавания, которые, конечно же, вполне можно сочетать на разных этапах работы.

1. Написание философии преподавания самостоятельно, опираясь на свое понимание и интуицию.

2. Использование методических инструментов (структура, образцы, вопросы) для написания своей философии преподавания.

3. Предварительные совместные обсуждения ценностей и образцов преподавания с коллегами или консультантами, после которых появляется готовность самостоятельно работать над своей философией преподавания.

Здесь следует отметить, что, несмотря на довольно широкие рамки в выборе способов и стиля изложения своей философии преподавания, как у любой работы в жанре академического письма (написанное все равно будет читаться представителями академического мира – коллегами-преподавателями, администраторами-работодателями, студентами-потребителями), у философии преподавания есть свои правила и каноны, которыми пользуются в мировой практике. Это не только объем текста в 1-2 страницы, на которых развиваются 1-2 основные идеи, но и стиль изложения, и структура содержания, и способы аргументирования. И конечно, далеко не всем авторам, выбравшим первый способ, удастся интуитивно нащупать эти правила, что приводит либо к использованию двух других способов работы (2-го или 3-го), либо к написанию такого сырого варианта своей философии преподавания, который в случае использования его в качестве «самопрезентации преподавателя коллегам, студентам и администрации вуза» вполне может дать результат, обратный предполагаемому. Основной проблемой в таких работах является неумение выделить и развить 1-2 ключевые идеи своего преподавания. Иными словами, остановить выбор на паре самых главных ценностей своего преподавания зачастую для преподавателей очень непросто: количество перечислений ценностей в преподавании может приближаться к десятку, но практически ни одна из них не раскрывается, не показывается ее реализация, не объясняются истоки возникновения этой ценности, а все они лишь являются простым перечислением.

Какие инструменты могут быть предложены преподавателям, которые выбирают второй способ написания философии преподавания, т. е. тем, кто понимает, что она предполагает особый жанр академического письма и для попадания в этот жанр следует соблюдать определенные алгоритмы написания? Первый из инструментов, который обычно запрашивают сами преподаватели, — образцы философий преподавания, написанные другими преподавателями. Конечно же, у этого инструмента кроме неоспоримого преимущества (наглядность) есть и скрытый на первый взгляд недостаток: без дополнительного осмысления прочитанного такой шаг может помешать в последующем написать свою, самостоятельную, философию преподавания. Влияние прочитанных образцов будет сказываться на формулировках, выборе ценностей, построении предложений. Тем не менее желание преподавателя взглянуть на «продукт», который надо произвести, вполне объяснимо. Вторым инструментом, который может быть полезен преподавателю, разрабатывающему философию преподавания, – возможная структура философии преподавания как эссе. В таком эссе в качестве вводной части будут выступать четко прописанные в нескольких предложениях 1-2 основные ценности преподавания. Затем в основной части будет показано, какими способами (методами, стратегиями,

инновациями) будут реализовываться эти ценности. В заключительной части несколькими предложениями описываются результаты, которые достигаются преподаванием, основанным на обозначенных ценностях и способах их реализации. Третий из возможных инструментов для разработки своей философии преподавания - логическая цепочка вопросов, ответы на которые как раз и будут образовывать целостную философию преподавания. Один из вариантов такой цепочки может быть следующим: каковы цели Вашего преподавания? Какие методы Вы используете для достижения поставленных целей? Как Вы измеряете свою эффективность в достижении поставленных целей? Почему преподавание важно для Вас? Еще один очень полезный инструмент - маленькие советы-подсказки для написания своей философии преподавания, сформулированные в виде коротких требований типа:

- будьте кратки;
- формулируйте конкретно;
- по возможности удерживайте специфику преподаваемой дисциплины;
- хорошенько осмыслите собственный студенческий опыт и работу своих преподавателей;
- покажите свою уникальность в преподавании.

Какие основные недостатки можно обозначить в написанных таким способом философиях преподавания? Большинство из текстов обычно не отличаются яркостью написанного: личности самих преподавателей, многие из которых действительно неординарны и интересны, теряются за штампованными фразами; специфика преподаваемых ими предметов ускользает в описаниях, и кажется, что все они преподают какой-то непонятный, но один и тот же предмет. Наиболее перспективным представляется такой ход написания своей философии преподавания, который предполагает предварительное совместное обсуждение, обмен мнениями по написанным небольшим частям своих философий преподавания, получение конструктивной обратной связи от коллег.

### Литература:

1. Бордовская, Н. В. Современные образовательные технологии: учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, школьных педагогов и вузовских преподавателей / [Н. В. Бордовская и др.]. - Москва: КноРус, 2016. – 431.
2. Кашлев С.С. Организация рефлексивной деятельности участников процесса экологического образования / С.С. Кашлев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-refleksivnoy-deyatelnosti-uchastnikov-protsessa-ekologicheskogo-obrazovaniya>. - Дата доступа: 30.03.2020.
3. Кириллук, Л.Г. Философия преподавания, или Каковы ценности преподавания // Программа учебного курса как путеводитель для студента и

преподавателя. Вып.7 / Л.Г. Кирилюк, Т.И. Краснова, Е.Ф. Карпиевич; под ред. Л.Г. Кирилюк. – Минск: БГУ, 2008. – С. 22-33.

**РИПО**



## 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

### 2.1 Семинарское занятие «Введение в педагогическую инноватику»

**Цель занятия:** получить представление о разных типах инноваций, их значимости и этапах внедрения в учреждения образования в сфере информационно-идеологической и воспитательной работы.

**Методическое обеспечение:** учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Инновационные образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога»: теоретический раздел 1.1.1, перечень вопросов к семинару, «Листок оценивания дискуссии» метода «Подсчитывающая дискуссия» Й. Золя.

#### План занятия:

1. Докладчики, в соответствии с выбранными вопросами, выступают перед аудиторией.
2. Аудитория параллельно продумывает и подготавливает вопросы к докладчику, далее, в установленном преподавателем порядке, задает их.
3. Докладчики отвечают на поставленные коллегами и преподавателем вопросы.
4. Преподаватель разворачивает групповую дискуссию по итогам прослушанных докладов, подводит итоги семинарского занятия и оценивает работу обучающихся.

#### Примерный перечень вопросов к семинару

- Причины введения инноваций в образовательных организациях.
- Классификация инноваций (Н.А.Ильина), их характеристика и спецификация.
- Основные этапы процесса нововведений.
- Инновационная деятельность учреждений системы профессионального образования.
- Психологический портрет педагога-новатора.

#### Листок оценивания дискуссии

		А	Б	В	Г	Д	Е
(+2)	Определение положения в дискуссии						
(+1)	Формулирование существенного замечания						
(+2)	Использование доказательств, подтверждающих высказывания или представление информации, опирающейся на факты						
(+1)	Вовлечение в дискуссию другого лица						
(+1)	Задавание уточняющего вопроса, продвижение дискуссии вперед						
(+2)	Формулирование аналогии						
(+2)	Выявление противоречия						

(+2)	Выявление несущественного замечания								
(-2)	Отсутствие заинтересованности дискуссией или помехи другим								
(-2)	Прерывание								
(-1)	Несущественное замечание								
(-3)	Монополизация дискуссии								
(-3)	Выпад против другого лица								
	Всего очков (уровень)								

## 2.2. Семинарское занятие «Социально-психологические факторы обеспечения внедрения инноваций»

**Цель занятия:** проанализировать психологические барьеры внедрения инноваций

**Методическое обеспечение:** учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Инновационные образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога»: теоретический раздел 1.1.2, перечень вопросов к семинару, «Листок оценивания дискуссии» метода «Подсчитывающая дискуссия» Й. Золя.

**План занятия:**

1. Докладчики, в соответствии с выбранными вопросами, выступают перед аудиторией.
2. Аудитория параллельно продумывает и подготавливает вопросы к докладчику, далее, в установленном преподавателем порядке, задает их.
3. Докладчики отвечают на поставленные коллегами и преподавателем вопросы.
4. Преподаватель разворачивает групповую дискуссию по итогам прослушанных докладов, подводит итоги семинарского занятия и оценивает работу обучающихся.

### Примерный перечень вопросов к семинару

- Типы личности в зависимости от установки к инновациям.
- Структура отношения работников к инновациям, основные его типы.
- Психологический барьер по отношению к нововведениям.
- Виды причин сопротивления преподавателей инновациям (экономические, личностные, социальные).
- Условия успешного внедрения инноваций в учреждении образования.
- Субъекты профессиональной помощи преподавателям по преодолению психологических барьеров по отношению к инновациям.
- Педагогическая команда как условие и средство успешного внедрения инноваций в учреждениях образования

## 2.3 Сценарий деловой игры по теме «Социально-психологические факторы обеспечения успешного внедрения инноваций»

**Цель игры:** Разработка и презентация инновационных идей. Развитие умений распознавания моделей сопротивления к инновациям. Выдвижение предложений по преодолению психологических барьеров к нововведениям. Развитие навыков приоритизации целей.

**Условия проведения игры:** игра рассчитана на 2 академических часа. Для ее проведения необходимы: Текст: Н.Г. Каратаева «Психологические барьеры преподавателей на пути педагогических инноваций», бумага формата А5, маркеры, малярная лента.

**Описание игровой обстановки:** педагоги одного учреждения образования предлагают своим коллегам инновационные идеи, разработанные в педагогических командах, пытаются продвинуть идею своей команды и заблокировать продвижение идей других команд.

**Описание проблемной ситуации:** сопротивление педагогическим инновациям может быть конструктивным и деструктивным, это плохо осознается педагогическими работниками, мешает преодолению барьеров внедрения инноваций.

**Перечень ролей и инструкции для игроков:** все участники – сотрудники одного педагогического коллектива.

**Правила игры:** Все участники в процессе игры делятся на педагогические команды. Они должны разработать инновационную идею и представить ее другим командам. Также их задача возражать против реализации идей других команд и продвигать внедрение своей идеи. В процессе ранжирования идей каждому участнику необходимо выбрать одну идею и отдать за нее свой голос. Голосовать за идею своей команды нельзя.

### **Ход игры:**

1. Преподаватель предлагает слушателям ознакомиться с текстом статьи Н.Г. Каратаева «Психологические барьеры преподавателей на пути педагогических инноваций»
2. Слушатели объединяются в подгруппы, где им дается задание придумать «абсурдную» инновацию, подготовить ее презентацию и придумать модель сопротивления внедрения любых других инноваций.
3. Каждая подгруппа по очереди представляет свои идеи и отрицает идеи других групп.
4. Ранжирование инновационных идей.

### **Анализ результатов игры (объект анализа, методы, критерии).**

*Объектами анализа являются:* чувства и эмоции участников в процессе подготовки и проведения деловой игры, продемонстрированные барьеры сопротивления инновациям, способы их преодоления.

*Метод анализа результатов:* «Рефлексивный круг» - участники комментируют свои впечатления и делятся наблюдениями.

*Критерии результативности:*

- участники фиксируют барьеры сопротивления инновациям, способы их преодоления;
- участники проводят аналогии с реальными ситуациями из своего опыта.

## **2.4 Семинарское занятие «Технологии учебного сотрудничества»**

**Цель:** получить представление о разных методах организации учебного сотрудничества в сфере информационно-идеологической и воспитательной работы.

**Методическое обеспечение:** учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Инновационные образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога»: теоретический раздел 1.2.2, перечень вопросов к семинару, «Листок оценивания дискуссии» метода «Подсчитывающая дискуссия» Й. Золя.

**План занятия:**

1. Докладчики, в соответствии с выбранными вопросами, выступают перед аудиторией.
2. Аудитория параллельно продумывает и подготавливает вопросы к докладчику, далее, в установленном преподавателем порядке, задает их.
3. Докладчики отвечают на поставленные коллегами и преподавателем вопросы.
4. Преподаватель разворачивает групповую дискуссию по итогам прослушанных докладов, подводит итоги семинарского занятия и оценивает работу обучающихся.

### **Примерный перечень вопросов семинара**

- Условия эффективности использования коммуникативных технологий.
- Формирования социально-психологических компетенций обучающихся.
- Коммуникативные технологии: метод работы с текстом
- Коммуникативные технологии: дискуссия как метод обучения.

## **2.5 Семинарское занятие «Кейс-технологии. Игровые технологии»**

**Цель:** научиться использовать игровые технологии в сфере информационно-идеологической и воспитательной работы.

**Методическое обеспечение:** перечень вопросов к семинару, список рекомендованной литературы.

**План занятия:**

1. Докладчики-ведущие, в соответствии с выбранными вопросами, выступают перед аудиторией с обязательной демонстрацией игровых приемов.
2. Аудитория параллельно продумывает и подготавливает вопросы к докладчику, далее, в установленном преподавателем порядке, задает их.
3. Докладчики отвечают на поставленные коллегами и преподавателем вопросы.
4. Преподаватель разворачивает групповую дискуссию по итогам прослушанных докладов с проигрыванием образовательных фрагментов, подводит итоги семинарского занятия и оценивает работу обучающихся.

**Примерный перечень вопросов семинара**

- Психолого-педагогические особенности использования в образовательном процессе игровых технологий.
- Организационно-деятельностные игры.
- Деловая игра.
- Интерактивная игра.
- Ролевая игра.

**2.6 Семинарское занятие «Технологии организации рефлексивной деятельности педагога и обучающихся»**

**Цель:** научиться использовать технологии организации рефлексивной деятельности педагога и обучающихся в сфере информационно-идеологической и воспитательной работы.

**Методическое обеспечение:** учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Инновационные образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога»: теоретический раздел 1.2.4, перечень вопросов к семинару, «Листок оценивания дискуссии» метода «Подсчитывающая дискуссия» Й. Золя.

**План занятия:**

1. Докладчики, в соответствии с выбранными вопросами, выступают перед аудиторией.
2. Аудитория параллельно продумывает и подготавливает вопросы к докладчику, далее, в установленном преподавателем порядке, задает их.

3. Докладчики отвечают на поставленные коллегами и преподавателем вопросы.
4. Преподаватель разворачивает групповую дискуссию по итогам прослушанных докладов, подводит итоги семинарского занятия и оценивает работу обучающихся.

### **Примерный перечень вопросов семинара**

- Структурные компоненты рефлексии.
- Методы получения обратной связи
- Методы организации рефлексивной деятельности учащихся
- Методы организации рефлексивной деятельности педагога

## **2.7 Круглый стол по теме «Анализ проблем и выдвижение проектных идей»**

**Цель:** разработка проектных идей в сфере информационно-идеологической и воспитательной работы.

### **Вопросы круглого стола**

1. Как провести круглый стол по разработке проектных идей в сфере гражданско-патриотического воспитания в технологии «Открытое Пространство»?
2. Что может помочь формированию банка идей по разработке инновационных проектов?
3. Как повысить внутригрупповую ответственность участников совместной деятельности в проектных командах?
4. Как провести оформление, чтение, ранжирование протоколов?
5. Для чего необходима презентация инновационных проектов?
6. В чем специфика проведения этапа «конвергенция»?
7. Как организовать процесс подведения итогов проектной деятельности?

## **2.8 Сценарий деловой игры по теме «Разработка и внедрение образовательных проектов»**

**Цель игры:** научиться использовать технологии «Мастерская будущего» для разработки проектов в сфере информационно-идеологической и воспитательной работы.

**Условия проведения игры:** игра рассчитана на 2 академических часа. Для ее проведения необходимо: Мультимедийная презентация, Бумага формата А4/А1/А3, маркеры, малярная лента.

**Описание игровой обстановки:** в небольшом городке новая администрация объявляет конкурс лучших проектов современной школы, в которой наилучшим

образом будет построена информационно-идеологическая и воспитательная работа. Именно этому проекту будет предложено полное финансирование всех идей и строительство новой школы.

**Описание проблемной ситуации:** существуют разногласия у педагогов в осознании базовой образовательной парадигмы в рамках которой они готовы воспитывать подрастающее поколение.

**Перечень ролей и инструкции для игроков:** Участники делятся на три проектные группы и одну административную.

**Правила игры:** Проектные группы разрабатывают концепцию новой школы в рамках назначенной ведущем образовательной парадигмы (гуманистическая, императивная, эклектическая). Затем представляют свои проекты. Административная группа разрабатывает критерии отбора проектов, а затем выбирает лучший и комментирует свое решение.

#### **Ход игры**

1. Введение в технологию «Мастерская будущего».
2. Фаза критики: анализ реальной ситуации, оценка основных областей деятельности: сильные и слабые стороны, выявление конкретных затруднений и проблем их систематизация и структурирование, выбор приоритетов для планирования изменений.
3. Фаза утопии: выработка общего видения, создание оптимальной картины деятельности в рамках определенной образовательной парадигмы.
4. Фаза реализации: разработка требований к реализации идей и их ранжирование, выработка конкретных шагов для реализации идей.

#### **Анализ результатов игры (объект анализа, методы, критерии)**

*Объектами анализа являются:* чувства и эмоции участников в процессе подготовки и проведения деловой игры, содержание привлекательных идей приложенных проектов.

*Метод анализа результатов:* «Рефлексивный круг» - участники комментируют свои впечатления и делятся наблюдениями.

*Критерии результативности:*

- участники четко относят элементы образовательной действительности к определенной образовательной парадигме, могут дать прогностическую оценку проектных идей;
- участники проводят аналогии с реальными ситуациями из своего опыта.

## **3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ**

### **3.1 Тематика курсовых работ**

1. Сравнительный анализ восприятия гуманистических ценностей субъектами образования.
2. Развитие потребности самосовершенствования учащихся.

3. Формирование гуманистического мировоззрения учащихся.
4. Развитие критического мышления учащихся.
5. Гендерный анализ эмоционально-эстетической отзывчивости в юношеском возрасте.
6. Позитивная самореализация педагогов и учащихся.
7. Формы и методы арт-педагогике в воспитательной работе.
8. Развитие поликультурной компетентности посредством игровых технологий.
9. Формирование коммуникативной толерантности с использованием технологии «дебаты».
10. Формирование просоциального поведения подростков через участие в волонтерских отрядах.
11. Гендерный анализ проявления альтруизма в юношеском возрасте.
12. Восприятие и оценка образовательной среды с позиции обучающегося.
13. Совершенствование умений и навыков самообразования (самовоспитания).
14. Организация образовательного процесса в соответствии с принципами природосообразности.
15. Условия и механизмы создания воспитывающей среды.
16. Методы как средства ненасильственного образования.
17. Развитие гражданской ответственности учащихся в проектной деятельности.
18. Инновационные формы и методы экологического воспитания.
19. Формирование национальной (полоролевой, профессиональной) идентичности в юношеском возрасте.
20. Воспитание инициативности подростков в организации досуговой деятельности.
21. Профессиональная компетентность педагогов к реализации принципов гуманистической педагогики.
22. Сравнительный анализ ценностных ориентаций юношей и девушек.
23. Воспитание посредством обучения решению экзистенциальных (жизнесмысловых) проблем.
24. Профилактика агрессивности в подростковом возрасте.
25. Анализ стратегий деэскалации конфликтных ситуаций, связанных с насилием.
26. Основные направления профилактической работы с учащимися, склонными к деструктивному поведению.
27. Социальная адаптация учащихся в учреждениях профессионального образования.
28. Профессиональный портрет специалиста по идеологической и воспитательной работе.
29. Социально-педагогические условия реализации прав учащихся системы профессионального образования (школы, ВУЗа).



30. Анализ основных направлений практической деятельности специалиста по идеологической и воспитательной работе.
31. Содержание и формы работы специалиста по идеологической и воспитательной работе в учреждении профессионального образования.
32. Идеологическое воспитание учащихся как основное направление работы специалиста по идеологической и воспитательной работе.
33. Роль специалиста по идеологической и воспитательной работе в пропаганде здорового образа жизни.
34. Основные подходы в деятельности специалиста по идеологической и воспитательной работе с учащимися девиантно-делинквентного поведения.
35. Стимулирование самовоспитания учащейся молодежи как путь преодоления девиантного поведения.
36. Организация воспитательной работы в концепции педагогики ненасилия.
37. Лидеры детских общественных объединений и задачи их подготовки.
38. Компьютерная грамотность как фактор развития личности подростка.
39. Гендерные различия в формировании и развитии мотивационной сферы в подростковом (юношеском) возрасте.
40. Анализ этапов учебной деятельности при использовании кейс-технологий.
41. Методы и формы работы специалиста по идеологической и воспитательной работе в учреждениях профессионального образования.
42. Формирование нравственности учащихся учреждений профессионально-технического образования (УССО).
43. Формирование гражданственности учащихся профессиональной школы.
44. Анализ психолого-педагогических особенностей одаренных учащихся.
45. Взаимосвязь самопринятия и удовлетворенности жизнью учащихся юношеского возраста.
46. Взаимосвязь эмоционального выгорания с социально-психологическими характеристиками руководителей образовательных учреждений.
47. Психологические аспекты воспитательной деятельности специалиста по идеологической и воспитательной работе.
48. Формирование взаимоотношений между здоровыми учащимися и учащимися-инвалидами в условиях учреждений профессионального образования (школы, ВУЗа).
49. Профилактика и преодоление компьютерной зависимости в подростковом (юношеском) возрасте.
50. Роль семьи в развитии направленности личности подростка.

51. Психологические особенности воспитания и развития ребенка в неполной семье.

52. Развивающее обучение в условиях профессионального учебного заведения.

53. Роль специалиста по идеологической и воспитательной работе в формировании профессиональной мотивации учащихся учреждений профессионального образования.

54. Психолого-педагогические подходы в работе с учащимися с особенностями психофизического развития.

55. Анализ психологических особенностей социализации современного подростка.

56. Особенности организации инклюзивного образования в Республике Беларусь (на базе УПТО и УССО).

57. Инклюзивное образование как фактор личностного развития учащихся с особенностями психофизического развития

58. Организация воспитательного процесса в инклюзивном образовании.

59. Профилактика злоупотребления психоактивными веществами (ПАВ) учащихся профессиональной школы.

60. Особенности использования кейс-технологий в процессе решения моральных дилемм.

### 3.2 Требования к содержанию самостоятельной работы слушателей

Тема программы	Содержание самостоятельной работы	Рекомендуемая литература, с указанием объемов для самостоятельного изучения	Форма предъявления результатов самостоятельной работы
1.2. Социально-психологические факторы обеспечения успешного внедрения инноваций	Условия успешного внедрения инноваций в учреждении образования. Субъекты профессиональной помощи преподавателям по преодолению психологических барьеров по отношению к инновациям.	Основная: 3, с. 233-256 Дополнительная: 2, с. 4-19 5, с. 69-79	Краткий конспект
2.3. Кейс-технологии. Игровые технологии	Понятие, функции и классификация игровых технологий. Барьеры использования игровых технологий.	Основная: 1, с. 64-69 Дополнительная: 6, с. 189-198	Методическая разработка

	<p>Этапы в использовании игровых технологий.</p> <p>Требования к игровым технологиям.</p> <p>Изучение методик обучения на основе кейсов и игровых технологий.</p> <p>Разработка и проигрывание фрагментов учебных занятий с использованием кейсов и учебных игр.</p>		
<p>2.4. Технологии организации рефлексивной деятельности педагога и обучающихся</p>	<p>Структурные компоненты рефлексии.</p> <p>Методы организации рефлексивной деятельности учащихся.</p> <p>Рефлексивная деятельность педагога.</p>	<p>Дополнительная: 3, с. 14-43 4, с. 135-186</p>	<p>Эссе</p>
<p>3.2. Разработка и внедрение инновационных образовательных проектов</p>	<p>Психологические основы педагогической деятельности по разработке и внедрению инновационных педагогических проектов в идеологической и воспитательной работе.</p> <p>Разработка и внедрение образовательных проектов по гражданско-патриотическому воспитанию.</p> <p>Разработка и внедрение образовательных проектов по межкультурному образованию.</p> <p>Разработка и внедрение образовательных проектов по формированию здорового образа жизни как основы формированию здоровой нации.</p>	<p>Основная: 2, с. 3-45 Дополнительная: 1, с. 25-48</p>	<p>Педагогический проект</p>

#### 4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

##### 4.1. Фрагмент учебно-тематического плана по специальности 1-09 01 73 «Информационно-идеологическая и воспитательная работа в учреждениях образования»

№ п/п	Наименования разделов, тем и форм текущей аттестации	Количество учебных часов										Этапы	Кафедра (цикловая комиссия)	
		Всего	Распределение по видам занятий											самостоятельная работа
			Аудиторные занятия											
			лекции	практические занятия	семинарские занятия	круглые столы, тематические дискуссии	лабораторные занятия	деловые игры	тренинги	конференции				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
3.7	<b>Инновационные образовательные технологии профессиональной деятельности педагога</b>	<b>54</b>	<b>12</b>		<b>10</b>	<b>2</b>			<b>4</b>			<b>26</b>	<b>1,2</b>	<b>П П О</b>
3.7.1	<i>Педагогическая инноватика</i>	<b>14</b>	<b>4</b>		<b>4</b>				<b>2</b>			<b>4</b>	<b>1</b>	
3.7.1.1	Введение в педагогическую инноватику	4	2		2								1	
3.7.1.2	Социально-психологические факторы обеспечения успешного внедрения инноваций	10	2		2				2			4	1	
3.7.2	<i>Современные инновационные образовательные технологии</i>	<b>28</b>	<b>8</b>		<b>6</b>							<b>14</b>	<b>1,2</b>	
3.7.2.1	Образовательные технологии: эволюция и содержание понятия, уровни, критерии технологичности	2	2										1	
3.7.2.2	Технологии учебного сотрудничества	4	2		2								1	
3.7.2.3	Кейс-технологии. Игровые технологии	12	2		2							8	1,2	
3.7.2.4	Технологии организации рефлексивной деятельности педагога и	10	2		2							6	2	

РИНО

	обучающихся												
<b>3.7.3</b>	<b><i>Инновационные образовательные Проекты</i></b>	<b>12</b>				<b>2</b>		<b>2</b>			<b>8</b>	<b>2</b>	
3.7.3.1	Анализ проблем и выдвижение проектных идей	2				2							
3.7.3.2	Разработка и внедрение инновационных образовательных проектов	10						2			8	2	
ФОРМА ТЕКУЩЕЙ АТТЕСТАЦИИ:		<b>КУРСОВАЯ РАБОТА</b>											

## **4.2. Содержание учебной программы по дисциплине «Инновационные образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога»**

### **Раздел 1 Педагогическая инноватика**

#### **Тема 1.1 Введение в педагогическую инноватику (4 ч.)**

Инноватика как область знаний о сущности инновационной деятельности, её организации и управлении инновационными процессами. Психологическое содержание понятий «инновация» и «инновационная деятельность». Философские и методологические основы развития образовательных систем. Инновационные технологии в образовании.

Причины введения инноваций в образовательных организациях. Классификация инноваций (Н.А.Ильина), их характеристика и спецификация. Основные этапы процесса нововведений. Инновационная деятельность учреждений системы профессионального образования. Психологический портрет педагога-новатора.

#### **Тема 1.2 Социально-психологические факторы обеспечения успешного внедрения инноваций (10 ч.)**

Основные положения дидактической эвристики. Стимулирующие и тормозящие факторы внедрения инноваций. Объективные (масштабы инноваций, инновационная политика учреждения, тип и характер трудовой деятельности, экономическое состояние и др.) и субъективные (пол и возраст, личностные качества, квалификация, стаж работы, образование) факторы среды. Методы преодоления психологических барьеров к инновационной деятельности. Формирование мотивации педагога к использованию инновационных технологий в образовательном процессе.

Типы личности в зависимости от установки к инновациям. Структура отношения работников к инновациям, основные его типы. Психологический барьер по отношению к нововведениям. Виды причин сопротивления преподавателей инновациям (экономические, личностные, социальные). Педагогическая команда как условие и средство успешного внедрения инноваций в учреждениях образования

Условия успешного внедрения инноваций в учреждении образования.

Субъекты профессиональной помощи преподавателям по преодолению психологических барьеров по отношению к инновациям.

### Сценарий деловой игры

Цель игры: Разработка и презентация инновационных идей, развитие умений распознавания моделей сопротивления к инновациям, выдвижение предложений по преодолению психологических барьеров к нововведениям, развитие навыков приоритезации целей.

Условия проведения игры: игра рассчитана на 2 академ. часа. Для ее проведения необходимы: текст Н.Г. Каратаева, «Психологические барьеры преподавателей на пути педагогических инноваций», бумага формата А5, маркеры, малярная лента.

Описание игровой обстановки: педагоги одного учреждения образования предлагают своим коллегам инновационные идеи, разработанные в педагогических командах, пытаются продвинуть идею своей команды и заблокировать продвижение идей других команд.

Описание проблемной ситуации: сопротивление педагогическим инновациям может быть конструктивным и деструктивным, это плохо осознается педагогическими работниками, мешает преодолению барьеров внедрения инноваций.

Перечень ролей и инструкции для игроков: все участники – сотрудники одного педагогического коллектива.

Правила игры: Все участники в процессе игры делятся на педагогические команды. Они должны разработать инновационную идею и представить ее другим командам. Также их задача возражать против реализации идей других команд и продвигать внедрение своей идеи. В процессе ранжирования идей необходимо выбрать каждому участнику отдать свой голос за одну идею. Голосовать за идею своей команды нельзя.

Ход игры:

1. Преподаватель предлагает слушателям ознакомиться с текстом статьи Н.Г. Каратаева «Психологические барьеры преподавателей на пути педагогических инноваций».
2. Слушатели объединяются в подгруппы, где им дается задание придумать «абсурдную» инновацию, подготовить ее презентацию и придумать модель сопротивления внедрения любых других инноваций.
3. Каждая подгруппа по очереди представляет свои идеи и отрицает идеи других групп.
4. Ранжирование инновационных идей.

Анализ результатов игры (объект анализа, методы, критерии).

Объектами анализа являются: чувства и эмоции участников в процессе подготовки и проведения деловой игры, продемонстрированные барьеры сопротивления инновациям, способы их преодоления.

Метод анализа результатов: «Рефлексивный круг» - участники комментируют свои впечатления и делятся наблюдениями.

Критерии результативности:

- участники фиксируют барьеры сопротивления инновациям, способы их преодоления;
- участники проводят аналогии с реальными ситуациями из своего опыта.

## **Раздел 2 Современные инновационные образовательные технологии**

### **Тема 2.1 Образовательные технологии: эволюция и содержание понятия, уровни, критерии технологичности (2 ч.)**

Технологии массового образования для рационального индустриального общества. Совершенствование образовательных технологий, повышение их эффективности. Критерии технологичности учебного процесса школы (по Г. К. Селевко): концептуальность; системность; управляемость; эффективность; воспроизводимость.

### **Тема 2.2 Технологии учебного сотрудничества (4 ч.)**

Проблема учебного сотрудничества (коллективных, кооперативных, групповых форм работы). Виды учебного сотрудничества. Реализации технологии лабораторно-бригадного обучения. Основные элементы кооперативной работы в аудитории. Технология коллективного взаимодействия.

Условия эффективности использования коммуникативных технологий. Формирования социально-психологических компетенций обучающихся. Коммуникативные технологии: метод работы с текстом; дискуссия как метод обучения.

### **Тема 2.3 Кейс-технологии. Игровые технологии (12 ч.)**

Общая характеристика метода case-study. Технологические особенности метода case-study. Типы и жанры кейсов, способы их представления. Источники кейсов. Структура кейса и принципы его построения. Метод case-study как образовательная технология.

Психолого-педагогические особенности использования в образовательном процессе игровых технологий. Организационно-деятельностные игры. Деловая игра. Интерактивная игра. Ролевая игра.

Понятие, функции и классификация игровых технологий. Барьеры использования игровых технологий.

Этапы в использовании игровых технологий. Требования к игровым технологиям.

Изучение методик обучения на основе кейсов и игровых технологий.

Разработка и проигрывание фрагментов учебных занятий с использованием кейсов и учебных игр.

### **Тема 2.4 Технологии организации рефлексивной деятельности педагога и обучающихся (10 ч.)**

Функции рефлексии в образовательном процессе. Рефлексия как процесс и результат самоанализа субъектом деятельности своего сознания, поведения,

внутренних психических актов и состояний, собственного опыта, личностных структур. Рефлексия в педагогическом процессе как процесс и результат фиксирования субъектом педагогического взаимодействия состояния своей деятельности, своего развития, саморазвития и причин этого. Разработка персональной философии преподавания как инструмент рефлексивной деятельности педагога.

Сравнительная характеристика методов рефлексии и методов получения обратной связи. Анализ психолого-педагогических условий организации рефлексивной деятельности обучающихся. Изучение особенностей организации рефлексивного наблюдения в структуре концепции обучения посредством опыта Д. Колба.

Структурные компоненты рефлексии. Методы организации рефлексивной деятельности учащихся. Рефлексивная деятельность педагога.

### **Раздел 3 Инновационные образовательные проекты**

#### **Тема 3.1 Анализ проблем и выдвижение проектных идей (2 ч.)**

Вопросы круглого стола по теме «Анализ проблем и выдвижение проектных идей»:

1. Как провести круглый стол по разработке проектных идей в сфере гражданско-патриотического воспитания в технологии «Открытое Пространство»?
2. Что может помочь формированию банка идей по разработке инновационных проектов?
3. Как повысить внутригрупповую ответственность участников совместной деятельности в проектных командах?
4. Как провести оформление, чтение, ранжирование протоколов?
5. Для чего необходима презентация инновационных проектов?
6. В чем специфика проведения этапа «конвергенция»?
7. Как организовать процесс подведения итогов проектной деятельности?

#### **Тема 3.2 Разработка и внедрение образовательных проектов (10 ч.)**

Психологические основы педагогической деятельности по разработке и внедрению инновационных педагогических проектов в идеологической и воспитательной работе.

Разработка и внедрение образовательных проектов по гражданско-патриотическому воспитанию.

Разработка и внедрение образовательных проектов по межкультурному образованию.

Разработка и внедрение образовательных проектов по формированию здорового образа жизни как основы формированию здоровой нации.

Сценарий деловой игры



Цель игры: научиться использовать технологию «Мастерская будущего» для разработки проектов в сфере информационно-идеологической и воспитательной работы.

Условия проведения игры: игра рассчитана на 2 академ. часа. Для ее проведения необходимо: мультимедийная презентация, бумага формата А4/А1/А3, маркеры, малярная лента.

Описание игровой обстановки: в небольшом городке новая администрация объявляет конкурс лучших проектов современной школы, в которой наилучшим образом будет построена информационно-идеологическая и воспитательная работа. Именно этому проекту будет предложено полное финансирование всех идей и строительство новой школы.

Описание проблемной ситуации: существуют разногласия у педагогов в осознании базовой образовательной парадигмы в рамках которой они готовы воспитывать подрастающее поколение.

Перечень ролей и инструкции для игроков: Участники делятся на три проектные группы и одну административную.

Правила игры: Проектные группы разрабатывают концепцию новой школы в рамках назначенной ведущем образовательной парадигмы (гуманистическая, императивная, эклектическая). Затем представляют свои проекты. Административная группа разрабатывает критерии отбора проектов, а затем выбирает лучший и комментирует свое решение.

Ход игры

5. Введение в технологию «Мастерская будущего».
6. Фаза критики: анализ реальной ситуации, оценка основных областей деятельности: сильные и слабые стороны, выявление конкретных затруднений и проблем их систематизация и структурирование, выбор приоритетов для планирования изменений.
7. Фаза утопии: выработка общего видения, создание оптимальной картины деятельности в рамках определенной образовательной парадигмы.
8. Фаза реализации: разработка требований к реализации идей и их ранжирование, выработка конкретных шагов для реализации идей.

Анализ результатов игры (объект анализа, методы, критерии)

Объектами анализа являются: чувства и эмоции участников в процессе подготовки и проведения деловой игры, содержание привлекательных идей приложенных проектов.

Метод анализа результатов: «Рефлексивный круг» - участники комментируют свои впечатления и делятся наблюдениями.

Критерии результативности:

- участники четко относят элементы образовательной действительности к определенной образовательной парадигме, могут дать прогностическую оценку проектных идей;
- участники проводят аналогии с реальными ситуациями из своего опыта.

### 4.3 Перечень учебных изданий и информационно-аналитический материалов, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины

#### ОСНОВНАЯ

Рекомендуемая литература	Объем для самостоятельного изучения по темам / разделам
1. Ксёнда, О. Г. Практикум по педагогической психологии : учеб.-метод. пособие / О. Г. Ксёнда. – Минск : БГУ, 2018. – 199 с.	Тема 2.3, с. 64-69
2. Кулик, С.П. Формирование гражданственности и патриотизма в молодежной медицинской среде: роль студенческих общественных организаций. Методические рекомендации кураторам учебных групп, студенческому активу, профоргам групп, воспитателям общежитий / Кулик С.П., Терехов Е.А., Мясоедов А. М.; под ред. О.А. Сыродоевой. – Витебск: ВГМУ, 2019. – 45 с. : ил.	Тема 3.2, с. 3-45
3. Образование в интересах устойчивого развития в Беларуси: теория и практика / под науч. Ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель, С. Б. Савеловой. – 2-е изд. – Минск : БГПУ, 2017. – 640 с.	Тема 1.2, с. 233-256

#### ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ

Рекомендуемая литература	Объем для самостоятельного изучения по темам / разделам
1. Дереча, И.И. Патриотическое воспитание подростков во внеучебной деятельности: монография / И.И. Дереча, Е.В. Воронина. – Москва : Библио-Глобус, 2017. – 119 с.	Тема 3.2, с.25-48
2.Современные образовательные технологии в высшей школе: методические рекомендации для преподавателей, аспирантов и магистрантов / Министерство образования Республики Беларусь, Учреждение образования "Могилевский государственный университет продовольствия", Кафедра гуманитарных дисциплин. – Могилев: МГУП, 2015. – С.47.	Тема 1.2, с. 4-19
3. Современные образовательные технологии, внедренные в процесс БрГУ имени А.С. Пушкина: сборник статей / Учреждение образования "Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина". - Брест: БрГУ, 2015. – 73 с.	Тема 2.4, с. 14-43
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов ; под ред. Н.В. Бордовской. — 3-е изд., стер. — Москва: КНОРУС, 2017. — 432 с.	Тема 2.4, с. 135-186
5. Черницкая, А.Л. Традиции и инновации в современном образовании/А.Л. Черницкая // Инновации в образовании : журнал / гл. ред. И.В. Сыромятников. – Москва: Современный гуманитарный университет, 2017. – № 6. – 120 с.	Тема 1.2, с. 69-79
6. Штифанова, Е.В. Педагогика творческого образования: учебник / Е.В. Штифанова, А.В. Киселева, Н.С. Солопова; Уральский	Тема 2.3, с. 189-198

государственный архитектурно-художественный университет (УрГАХУ). – Екатеринбург: Архитектон, 2018. – 234 с.	
---	--

**РИПО**