

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОУ ВПО ЛНР «ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»**

Т.В. Яковенко

**Практикум
по решению профессионально-
педагогических задач**

**Учебно-методическое пособие
для практических работ
для магистрантов очной и заочной форм обучения
по направлению подготовки
44.04.04 «Профессиональное обучение. По отраслям»**


КНИГА
Луганск
2018

УДК 378.011.3-051:6

ББК 74.489.88

С 32

Рецензенты:

- Патерыкина В.В.** – профессор кафедры теории искусств и эстетики ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского», доктор философских наук, профессор;
- Корнеев С.В.** – заведующий кафедрой горной энергомеханики и оборудования ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный технический университет», доктор технических наук, профессор;
- Финогеева Т.Е.** – доцент кафедры технологий производства и профессионального образования ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент.

Яковенко Т.В.

- С32** Практикум по решению профессионально-педагогических задач : учебно-методическое пособие для практических работ / Т.В. Яковенко; ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко». – Луганск : Книта, 2018. – 146 с.

В учебно-методическом пособии рассмотрено содержание практических занятий по дисциплине «Практикум по решению профессионально-педагогических задач», даны краткие теоретические сведения, необходимые для выполнения практических заданий, содержатся примеры решения педагогических ситуаций.

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 44.04.04 «Профессиональное обучение. По отраслям».

УДК 378.011.3-051:6

ББК 74.489.88

Рекомендовано Ученым советом Луганского национального университета имени Тараса Шевченко в качестве учебно-методического пособия для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.04 «Профессиональное обучение. По отраслям» (протокол № 3 от 26 октября 2018)

© Яковенко Т.В., 2018

© ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ	6
Тема 1 ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА	7
Практическая работа 1.1. Деятельность педагога по осуществлению анализа и разрешения профессиональных задач в условиях модернизации образования	7
Практическая работа 1.2. Решение педагогических задач	21
Тема 2 РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ	33
Практическая работа 2.1. Педагогическая ситуация	33
Практическая работа 2.2. Анализ педагогических ситуаций	47
Практическая работа 2.3. Разработка учебных ситуационных задач	57
Тема 3 РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ МЕТОДОМ АНАЛИЗА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ	67
Практическая работа 3.1. Использование метода анализа конкретных ситуаций для решения профессионально-педагогических задач	67
Практическая работа 3.2. Разработка кейсов профессионально-педагогических задач	79
Практическая работа 3.3. Организация работы с кейсами профессионально-педагогических задач	93
Тема 4 РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ПОМОЩЬЮ ТРИЗ	103
Практическая работа 4.1. Концептуальные основы ТРИЗ в педагогической науке	103
Практическая работа 4.2. Разработка профессионально-педагогических задач с использованием АРИЗ	118
ТЕМЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ РЕФЕРАТОВ	132
ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЗАЧЕТУ	135
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	137
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	138
ПРИЛОЖЕНИЕ	139

ВВЕДЕНИЕ

Основной целью практических занятий (ПЗ) «Практикум по решению профессионально-педагогических задач» является целенаправленное овладение нормами компетентных предметных действий в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения профессионально-педагогических задач в целях повышения качества профессиональной подготовленности магистрантов.

Практические занятия проводятся для магистрантов второго курса обучения по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Практические задания к занятиям составлены таким образом, чтобы способствовать углублению педагогических знаний, умений в области теории и современной практики решения профессионально-педагогических задач.

В результате выполнения практических заданий студенты должны овладеть профессиональными компетенциями, связанными с решением профессионально-педагогических задач в сфере профессионального образования.

На практических занятиях студенты выполняют задания, направленные на отработку навыков моделирования и апробирования различных профессиональных позиций участников образовательного процесса; решения профессиональных задач различных типов; содействуют формированию профессиональных компетенций, связанных с возможностью реализации направлений педагогической деятельности.

Инновационная направленность практических занятий обусловлена:

– реализацией обучающих и развивающих целей, направленных на развитие компетенций использования инструментальных средства для решения прикладных педагогических задач, планирования и проведения работ по проекту, обоснования принятия решения профессионально-педагогических задач;

– выбором и реализацией в процессе самостоятельной работы деятельностных методов обучения, а также психолого-педагогических приемов, направленных на развитие умений решения профессионально-педагогических задач.

При проведении практических работ применяются следующие виды деятельности магистрантов:

– работа в парах и малых группах (бригадах) при отработке умений решать профессионально-педагогические задачи;

– индивидуальная работа по разработке и анализу педагогических ситуаций;

– коллективное обсуждение проблемных педагогических ситуаций и результатов выполнения практических заданий.

Практические занятия по дисциплине «Практикум по решению профессионально-педагогических задач» проводятся в первом семестре, на них отводится 0,55 з.е. / 20 ч (табл. 1).

Формой итогового контроля знаний по дисциплине является зачет. Для допуска к его сдаче магистранту необходимо предоставить преподавателю в указанные сроки тетрадь для практических работ с выполненными практическими заданиями, а также реферат. Темы для написания и требования к оформлению реферата приводятся в данном методическом пособии. Также приводятся вопросы для подготовки к зачету.

Таблица 1 – Трудоемкость практических занятий в структуре курса дисциплины «Практикум по решению профессионально-педагогических задач»

Виды учебной работы	Всего з.е. / ч
Общая трудоемкость дисциплины	4 / 144
Лабораторные работы	0,77 / 28
Практические занятия	0,55 / 20

СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

№ п/п	Наименование темы дисциплины	№ пр. раб.	Содержание практических занятий, трудоемкость з.е. /ч
1	Профессионально-педагогическая задача	1.1	Деятельность педагога по осуществлению анализа и разрешения профессиональных задач в условиях модернизации образования – 0,06/2
		1.2	Решение педагогических задач – 0,06/2
2	Решение профессионально-педагогических ситуационных задач	2.1	Педагогическая ситуация – 0,06/2
		2.2	Анализ педагогических ситуаций – 0,06/2
		2.3	Разработка учебных ситуационных задач – 0,06/2
3	Решение профессионально-педагогических задач методом анализа конкретных ситуаций	3.1	Использование метода анализа конкретных ситуаций для решения профессионально-педагогических задач – 0,6/ 2
		3.2	Разработка кейсов профессионально-педагогических задач – 0,06/2
		3.3	Организация работы с кейсами профессионально-педагогических задач – 0,06/2
4	Решение профессионально-педагогических задач с помощью ТРИЗ	4.1	Концептуальные основы ТРИЗ в педагогической науке – 0,6/2
		4.2	Разработка профессионально-педагогических задач с использованием АРИЗ – 0,06/2

ТЕМА 1.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

Практическое занятие 1.1 (2 часа)

Тема: Деятельность педагога по осуществлению анализа и разрешения профессиональных задач в условиях модернизации образования

Цель: углубить и систематизировать знания о компетентной деятельности инженера-педагога по осуществлению анализа и разрешения профессиональных задач в условиях модернизации образования

План:

1. Педагогическая деятельность как процесс непрерывного решения профессионально-педагогических задач.
2. Профессионально-педагогические задачи в условиях модернизации образования.
3. Сущность и специфика профессионально-педагогической задачи.

Ход работы

1. Ознакомиться с теоретическими сведениями.
2. Заслушать доклад магистранта на тему «Роль педагогической задачи в формировании профессиональной компетентности инженера-педагога».
3. Заслушать доклад магистранта на тему «Отличие педагогической задачи от проблемной ситуации».
4. Используя полученную информацию, выполнить практические задания.
5. Письменно ответить на контрольные вопросы в тетради для практических работ.

Краткие теоретические сведения

1. Педагогическая деятельность как процесс непрерывного решения профессионально-педагогических задач

Понятие педагогической деятельности в научно-методической литературе трактуется достаточно разнообразно:

- как профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения;
- как деятельность по управлению другой деятельностью;
- как вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности и т.д.

Большинство авторов признают, что структура профессионально-педагогической деятельности как отражение ее сущностной стороны не достаточно жестко обозначена.

Профессионально-педагогическая деятельность в известной степени неповторима, а ее результаты отдалены во времени от самого процесса труда. Особенно это ощутимо в области воспитательной работы. И обусловлено данное положение не только тем, что в учебно-воспитательной деятельности для педагога нет одинаковых обучающихся, точно повторяющихся педагогических ситуаций, равнозначных условий, но и тем, что каждое свое учебно-воспитательное мероприятие педагог проводит только раз, а повторяет с качественно новой аудиторией. Да и результаты его воздействий и взаимодействий нередко сказываются значительно позже.

Педагогический труд – сложная по своей сущности и структуре умственная деятельность. Он требует умения найти и сконцентрировать соответствующий учебно-воспитательный материал, логически стройно и выразительно его изложить, донести до сознания обучаемых основные идеи, установить и поддерживать правильные взаимоотношения с ними, вызвать у них

желание и стремление самостоятельно приобретать знания, развивать профессиональные навыки и умения, оказывать влияние на обучаемых и направлять их повседневную учебно-познавательную и практическую деятельность.

Педагогическая деятельность осуществляется в ходе постоянного и повседневного общения педагога с людьми. Взаимодействуя с окружающими, он осуществляет обмен представлениями, идеями по организации и проведению учебно-воспитательного процесса. Устремленность педагога к самосовершенствованию вынуждает его к постоянной работе над своим духовно-нравственным, профессиональным, психолого-педагогическим самообразованием и самовоспитанием.

Эффективность педагогического труда невозможна без развитого чувства ответственности, постоянной сосредоточенности, неустанной рефлексии, непрерывных поисков информации, действенных путей, методов и средств обучения и воспитания. Это творческий, эмоционально насыщенный труд, требующий глубоких личных убеждений, целеустремленности, больших волевых усилий, любви к профессии и людям, высоконравственного поведения, всесторонней общей психолого-педагогической культуры. Творческое начало и высокоразвитые личностные качества в деятельности педагога лежат в основе его профессионального мастерства. Не случайно многие ученые отождествляют деятельность педагога с искусством актера и художника, подчеркивая тем самым большую роль в его работе вдохновения, интуиции и импровизации.

В целом педагогическая деятельность характеризуется многообразными функциями и осуществляется в соответствии с социальными, психологическими и педагогическими закономерностями. Совершенствование психолого-педагогической деятельности – длительный, сложный, внутренне противоречивый процесс, обусловленный влиянием многочисленных факторов объективного и субъективного характера.

С точки зрения содержательного и технологического освоения педагогами своей профессиональной деятельности наиболее адекватным представляется научный подход к

определению педагогической деятельности как решение следующих одна за другой профессиональных задач, встающих перед педагогом. Эффективность решения профессиональных задач зависит от владения специалистами педагогическими технологиями.

Одним из ключевых профессиональных умений будущего педагога современные исследователи считают умения аналитико-рефлексивной деятельности, которые могут быть сформированы средствами разрешения педагогических задач, задающих профессиональный контекст, в который погружается студент.

Организованный таким образом образовательный процесс интегрирует и стимулирует профессиональный и личностный потенциал будущего педагога, так как сама педагогическая задача – это интеграция всех ее объективных и субъективных сторон педагогической реальности, а разрешение задачи требует не только знания норм педагогической деятельности, а их «сплава» с ценностно-этической и личностной позицией будущего педагога.

Аналитико-рефлексивная деятельность всеми исследователями признается как одна из основных в системе педагогического мастерства, в комплексе профессиональных компетенций. Она определяет развитие особого стиля мышления, особого видения мира, особенно в той ее части, которая определяется как педагогическая реальность. Аналитическая составляющая позволяет сформироваться системно-целостному взгляду, сочетающему умение структурировать педагогическую задачу с восприятием ее в контексте целого. Рефлексивная составляющая определяет гуманитарно-личностную составляющую, свойственную деятельности педагога в системе «человек-человек». Она решает важнейшую задачу преобразования стандарта образования из безличной формы всеобщности в личностную структуру обучающегося. Образование при этом может быть представлено как единство, синтез знания, опыта и понимания. Владение аналитико-рефлексивной деятельностью является условием преобразования объективного технократического знания в пристрастное, гуманитарное, «живое знание».

2. Профессионально-педагогические задачи в условиях модернизации образования

Модернизация педагогического образования, связанная с необходимостью изменения статуса и роли педагога в информационном обществе, снижением качества профессиональной подготовки, развитием новых путей и способов получения педагогической профессии, обусловила значительные структурные и содержательные трансформации системы педагогического образования в нашей стране. В первую очередь, это выразилось в формировании обновленного образа современного педагога – универсального профессионала, профессионально мобильного, готового не только осуществлять качественную подготовку по предмету, но и самостоятельно учиться, осваивать новые предметные области и способы действий, эффективно взаимодействовать с различными участниками образовательного процесса.

Цель модернизации образования состоит в создании современной системы высшего педагогического образования, обеспечивающей личностно-профессиональное становление педагога, отличающегося устойчивым ценностно-гуманистическим самоопределением, гражданской идентичностью, поликультурными ориентациями, способного к осуществлению эффективной воспитательно-образовательной деятельности в контексте потребностей и запросов современного социума.

Цель – создать (обеспечить) необходимые условия для приведения системы профессиональной педагогической подготовки в соответствие с новейшими достижениями педагогической теории и практики, становления основ профессиональной компетентности педагогов в процессе педагогического образования. На основе приобщения к общекультурным ценностям, овладения системой знаний и умений стимулировать разностороннее личностное развитие студентов, их гражданскую устойчивость, ответственность, поликультурную ориентацию, способность в новых социально-экономических и

политических условиях вносить ощутимый вклад в совершенствование общественной жизни и самих себя.

Современное образование становится все более сложной системой, которой приходится действовать в динамично изменяющемся мире, предъявляющем возрастающие требования ко всем участникам образовательного процесса. Для модернизации педагогического образования необходимо решить следующие задачи:

- создать условия для эволюции института педагогического образования в соответствии с актуальными потребностями динамично развивающегося общества;

- обеспечить системное повышение качества подготовки педагогов для образовательных учреждений;

- способствовать духовно-нравственному становлению нового поколения педагогов как ключевых субъектов формирования духовно-нравственной культуры общества;

- усилить практико-ориентированность профессионального педагогического образования;

- способствовать ресурсному обеспечению образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности для повышения эффективности использования имеющихся возможностей в системе подготовки педагогических кадров;

- усилить ориентированность образовательных программ профессиональной подготовки на запросы потребителей;

- преодолеть недостаточную интенсивность и продуктивность сотрудничества и взаимодействия с субъектами образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности на региональном, российском и международном уровнях;

- осуществлять эффективное использование научных, методических разработок в образовательной практике, внедрение результатов интеллектуальной деятельности в педагогический процесс и дальнейшую практическую деятельность;

– осуществлять непрерывное профессиональное развитие научно-педагогических кадров, быстрое освоение ими технологических и образовательных инноваций.

Реализация задач, стоящая перед системой подготовки педагогических кадров в целом, требует решения задач образовательными учреждениями, осуществляющими подготовку будущих педагогов. Рассмотрим наиболее значимые среди них.

В области образования:

- переход на образовательные стандарты нового поколения и уровневую систему подготовки: расширение спектра программ бакалавриата и магистратуры, внедрение кредитно-модульной системы обучения, службы академического консультирования;

- разработка моделей выпускника по всем направлениям бакалавриата и магистратуры с учетом требований ГОС и запросов работодателей;

- создание гибкой системы обновления образовательных программ, удовлетворяющих потребности рынка;

- обеспечение успешности обучения и воспитания, мониторинг образовательного процесса и развития обучающихся;

- внедрение новейших образовательных, ИКТ-технологий, повышающих производительность труда преподавателей и эффективность учебной деятельности студентов;

- совершенствование системы повышения квалификации административно-управленческого, профессорско-преподавательского, учебно-вспомогательного составов образовательного учреждения;

- развитие системы дополнительного образования: консолидация ресурсов образовательного учреждения, разработка краткосрочных и модульных программ переподготовки и повышения квалификации в соответствии с требованиями потребителей;

- создание и реализация образовательных проектов, направленных на интеграцию образовательного учреждения в международное образовательное пространство;

- усиление интеграции обучения и научно-исследовательской деятельности: создание инновационной научно-образовательной

среды, системы внедрения результатов научно-исследовательских работ в образовательный процесс, обеспечение доступности образовательных и научных информационных ресурсов для преподавателей, сотрудников и студентов с помощью телекоммуникационных сетей;

- развитие системы открытого дистанционного образования.

В научной деятельности:

- развитие фундаментальной и прикладной науки, ее интеграция с образовательным процессом;

- развитие инфраструктуры для проведения современных научных исследований;

- повышение мотивации преподавателей и студентов к проведению научно-исследовательских работ и проектной деятельности;

- повышение эффективности подготовки кадров высшей квалификации: кандидатов и докторов наук;

- подготовка кадров высшей квалификации для работы в общеобразовательных учреждениях, создание условий для эффективной работы аспирантуры с педагогами-практиками.

В инновационной деятельности:

- разработка концепций и стратегий развития образования и образовательных учреждений;

- развитие инновационной научно-образовательной среды в образовательном учреждении, как условие эффективной подготовки и совершенствования педагогических кадров;

- обновление содержания образования, изменение и разработка новых технологий обучения и воспитания;

- проектирование новых моделей образовательного процесса, создание системы непрерывной генерации конкурентоспособных идей и разработок по актуальным научным направлениям в сфере образования;

- создание комплексной системы поддержки инновационных проектов, внедрения передовых научно-методических разработок и продвижения учебно-методической продукции и образовательных услуг на рынок;

- развитие системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации инновационно-ориентированных кадров;
- реализация инновационных научно-образовательных проектов регионального, Российского и международного уровней;
- реализация системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации и консультирования специалистов для инновационной деятельности в сфере образования, а также стажировки в иностранных университетах, имеющих эффективную инновационную инфраструктуру;
- организация системы научно-методического сопровождения образовательных учреждений региона.

В международной деятельности:

- развитие взаимодействия с международными партнерами по вопросам обеспечения качества подготовки специалистов;
- укрепление и расширение сотрудничества с ведущими зарубежными университетами, крупными учебно-научными центрами, международными образовательными организациями;
- разработка программ, стимулирующих сотрудничество структурных подразделений образовательного учреждения с зарубежными вузами, центрами, лабораториями и учеными;
- создание условий для экспорта образовательных услуг;
- расширение спектра международных научных программ и проектов, реализуемых в рамках Болонского процесса, европейского пространства научных исследований в регионах.

Можно с полным правом утверждать, что деятельность педагога все больше приобретает черты инновационной, позволяющей им решать новые задачи, не встречавшиеся в образовательной практике ранее. Анализируя содержание и функции современного педагога, можно сформулировать виды профессионально-педагогических задач, которые обеспечивают достижение необходимого качества профессиональной подготовки:

1. Профессионально-педагогические задачи по обновлению содержания образовательных программ.

Этот вид задач направлен на создание востребованных междисциплинарных образовательных программ, предполагающих различные уровни усвоения и различные траектории овладения.

Содержание современных образовательных программ должно отвечать региональным требованиям, запросам обучающихся, работодателей, сетевых партнеров и проектироваться от образовательных результатов.

2. Профессионально-педагогические задачи по совершенствованию организации образовательного процесса.

Этот вид задач направлен на обеспечение гибкости, доступности, непрерывности образовательных программ и подразумевает создание условий для реализации различных образовательных траекторий, повышения доступа к образовательным продуктам с использованием ИКТ и сетевых ресурсов.

3. Профессионально-педагогические задачи по применению инновационных образовательных и оценочных технологий.

Этот вид задач направлен на эффективное использование в образовательном процессе разнообразных образовательных технологий (проблемное обучение, дискуссии, тренинги, работа в малых группах, проектное обучение, деловые игры, кейс-стади и пр.). Кроме того, изменяются и технологии оценки результатов обучения – происходит ориентация на освоение не знаний, а компетенций, успешность обучения определяется динамикой результатов конкретного студента, расширяется использование средств взаимо- и самооценки. Преподаватель должен использовать такие современные средства оценивания как рейтинговая система, тестирование, портфолио, экспертные оценки, маршрутный лист, самоанализ, оценочный лист и др.

4. Профессионально-педагогические задачи по обеспечению сетевого взаимодействия и академической мобильности.

Этот вид задач состоит в активном участии педагога в сетевом взаимодействии в форме совместных образовательных, исследовательских, социальных проектах, а также в академической мобильности, создающей условия для обмена педагогическим опытом, освоения новых образовательных программ и технологий, повышения культурного уровня.

3. Сущность и специфика профессионально-педагогической задачи

В профессиональной деятельности педагога, в том числе преподавателя высшей школы особое значение приобретает владение технологией решения педагогической задачи. Значимость названной технологии определяется тем, что педагогическая задача представляет собой основную единицу образовательного процесса и в то же время эффективный инструмент успешной реализации профессиональных функций преподавателя в обучении, воспитании и развитии личности студентов.

Вместе с тем, далеко не все преподаватели рассматривают образовательный процесс как систему педагогических задач и владеют технологией их решения. По мнению Л.Л. Супруновой, лишь каждый пятый преподаватель продуктивно использует технологию решения педагогических задач в своей профессиональной деятельности. Как правило, к таким педагогам относятся профессионалы высокого уровня, которые стремятся не только сформировать у студентов основы профессиональных знаний и способов деятельности, но и ставят своей целью создание условий для их общего развития и воспитания [11].

Для того, чтобы более четко уяснить возможности технологии решения педагогической задачи в образовательном процессе вуза, важно уточнить ее сущность и взаимосвязь с другими компонентами образовательного процесса. Термин «задача» широко используется во многих областях гуманитарного знания. В толковом словаре С.И. Ожегова задача определяется как «то, что требует исполнения, разрешения» [17].

В психологии задача рассматривается как данная в определенных условиях (например, в проблемной ситуации) цель деятельности, которая должна достигаться преобразованием этих условий согласно определенной процедуре.

Термин задача используется в теории и практике образования для описания форм предъявления учебного материала и специальных учебных заведений.

Педагогическая задача обладает всеми перечисленными свойствами, т.е. она может выступать и в качестве поставленной в определенных условиях цели деятельности, и как вопрос, требующий своего разрешения, и как форма предъявления учебного материала. В то же время педагогическая задача имеет свои особенности, важнейшей из которых является то, что эта задача решается в определенной социально-педагогической ситуации.

Другая особенность педагогической задачи состоит в том, что она имеет те же компоненты, что и сам образовательный процесс: педагоги и учащиеся, содержание и средства решения. Педагогическая задача представляет собой субъективный способ отражения определенной педагогической ситуации в сознании педагогов и воспитанников.

Если ситуация – это объективная, нейтральная совокупность обстоятельств, в которых взаимодействуют обучающиеся и преподаватель, то задача всегда окрашена личностным восприятием данных обстоятельств каждого из участников ее решения (как минимум педагога и воспитанника). Это накладывает соответствующий отпечаток на их взаимоотношения и деятельность. Педагогическую задачу как систему можно представить и таким образом, что ее обязательными компонентами оказываются: а) исходное состояние предмета задачи; б) модель требуемого состояния (требования задачи).

В условиях педагогического процесса предметом задачи могут выступать как материальные (рост, физическая сила, внешность человека и т.п.), так и идеальные (знания, умения, личностно-деловые качества, отношения и т.п.) субстанции, для которых характерны, соответственно, количественные и качественные изменения или, напротив, сохранение прежнего состояния в пределах ограниченных временных рамок. Такое понимание педагогической задачи согласуется с принятым в психологии, поскольку, описывая предмет задачи, исследователь может включить в него все существенные условия.

Педагогическая задача возникает всякий раз, когда нужно перевести обучающихся из одного состояния в другое; например,

приобщить их к определенному знанию, сформировать умения, перевести на новый уровень воспитанности (эмоциональной, нравственной, интеллектуальной и др.). При этом следует учитывать внутренний мир обучающихся, уровень их воспитанности и обученности. В зависимости от этого определяются способы решения педагогической задачи.

Еще одна особенность педагогической задачи заключается в том, что ее решение не завершается переводением обучающихся в требуемое состояние. Для педагога важно провести анализ процесса решения, осуществить рефлексию своей роли, собственных мыслей и переживаний, возникших в ходе решения педагогической задачи.

Например, задача: как эффективно оказать помощь подростку Вите К. с тревожно настроенным характером перед контрольной работой? Педагогу известна цель – помочь обучающемуся справиться с контрольной работой и исходные условия работы: а) предстоит контрольная работа, б) подросток Витя К. с тревожно настроенным характером. Но неизвестно (проблема задачи), как лучше организовать помощь, чтобы подросток наилучшим образом выполнил работу. Решить педагогическую задачу – значит найти вариант эффективной педагогической помощи обучающемуся. Решение задачи – это творческая мыслительная (речемыслительная) и соответствующая практическая взаимосвязанная деятельность педагога и обучающегося. Решить педагогическую задачу – значит помочь обучающемуся подняться с одного уровня развития на другой, более высокий (не знал – стал знать; лгал – становится правдивым).

Специфика педагогической задачи состоит и в том, что при ее анализе нельзя полностью абстрагироваться от характеристики субъектов, занятых ее решением, поскольку сам ее предмет совпадает с субъектом – обучающимся. Нельзя не учитывать и проблему средств решения педагогических задач, так как они могут быть внутренними, свойственными субъектам, решающим их, и внешними, не характерными для субъектов, но используемыми ими.

Практическое задание

Укажите роль педагогической задачи в формировании профессиональной компетентности инженера-педагога

Контрольные вопросы:

1. Раскройте значение понятия «педагогическая задача».
2. Почему педагогическая деятельность рассматривается как процесс непрерывного решения профессиональных задач?
3. В чем сущность педагогической задачи?
4. В чем заключается специфика профессионально-педагогической задачи?
5. Каковы отличия педагогической задачи от проблемной ситуации?

Рекомендованная литература

Основная литература:

1. Засобина Г.А. Практикум по педагогике : учебное пособие / Г.А. Засобина, С.Л. Кабыльницкая, Н.В. Савин ; под ред. Н.В. Савина. – М. : Просвещение, 1986. – 111с
2. Спириин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач : развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование / Л.Ф. Спириин ; под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Роспедагентство, 1997. – 174с.

Дополнительная литература:

1. Кондрашова Л.Н. Сборник педагогических задач / Л. Н. Кондрашова. – М. : Просвещение, 2007. – 140 с.
2. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий : учеб.-практич. пособие для учителей, студентов пед. учеб. заведений / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр «Учитель». – 2006. – 160 с.
3. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исеев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2006. – 512 с.

Практическое занятие 1.2 (2 часа)

Тема: Решение педагогических задач

Цель: овладеть компонентами процесса принятия решений в педагогической деятельности инженера-педагога на основе алгоритма решения педагогических задач

План:

1. Типы педагогических задач и их характеристика
2. Структура решения педагогической задачи
3. Этапы и алгоритм решения педагогической задачи

Ход работы

1. Ознакомиться с теоретическими сведениями.
2. Используя полученную информацию, выполнить практическое задание.
3. Письменно ответить на контрольные вопросы в тетради для практических работ.

Краткие теоретические сведения

1. Типы педагогических задач и их характеристика

Разрабатывая технологию решения педагогической задачи, следует учитывать характер и тип такой задачи. Независимо от типа возникающей в сфере обучения и воспитания ситуации все педагогические задачи принято классифицировать на три основные категории: стратегические, тактические и оперативные.

Стратегические задачи – это так называемые «сверхзадачи». Для их осуществления требуется длительное время. Задачи стратегического характера – это формирование мировоззрения, жизненной позиции, знаний о закономерностях освоения человеком объективной реальности, исповедуемых принципов морали.

Основываясь на общих представлениях государства и общества о базовой культуре человека, стратегические задачи

формулируются в государственных документах об образовании, в государственных образовательных стандартах. В данных документах определяются прогнозируемые цели и конечные результаты профессиональной деятельности в сфере обучения, воспитания и развития личности.

Стратегические задачи трансформируются и адаптируются на уровне Министерства образования и науки ЛНР, а также в нормативных документах образовательного учреждения с учетом профиля его деятельности. Сохраняя свою направленность на итоговый результат образования, данные документы раскрывают конкретные направления и способы решения стратегических задач.

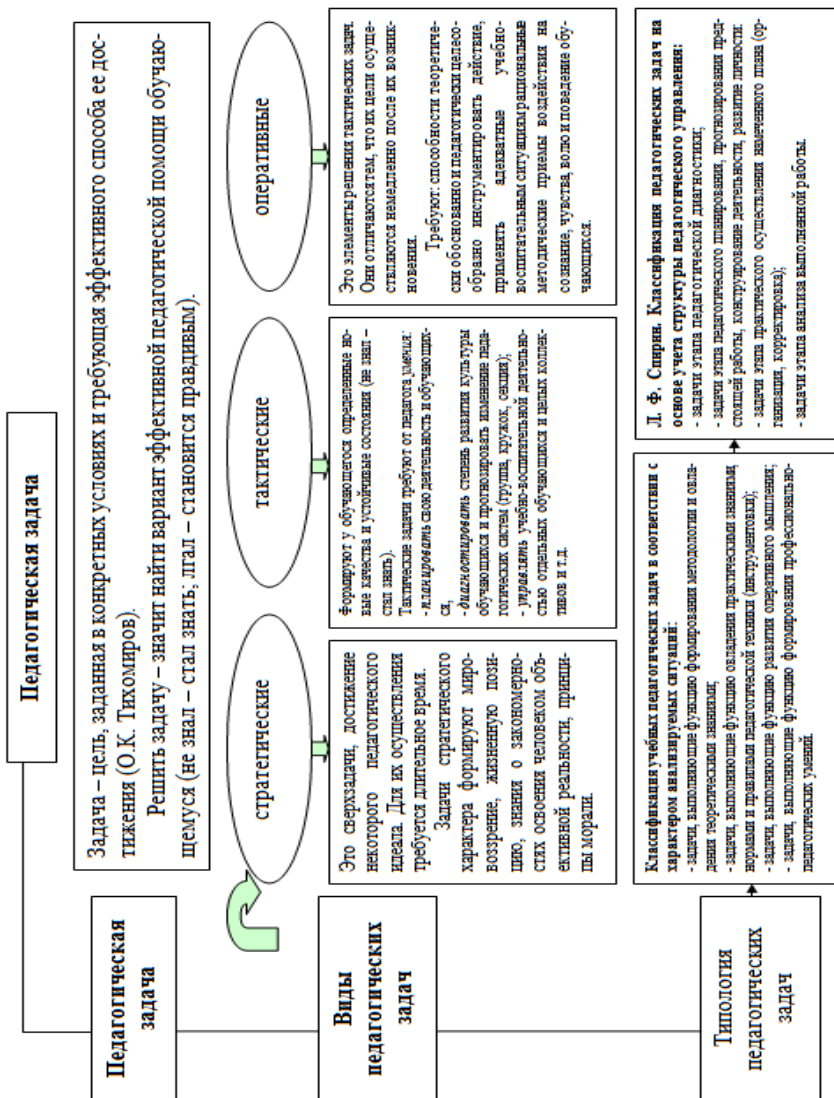
Тактические задачи формулируются также в образовательных программах и учебно-методических комплексах, в которых в соответствии с государственными образовательными стандартами определены требования к уровню подготовки студентов в рамках определенной учебной дисциплины. Как правило, тактические задачи включают в себя формирование у обучающихся определенных новых качеств и устойчивых состояний (не знал – стал знать); они проявляются в способности к планированию деятельности своей и подопечных, в умении диагностировать степень развития культуры обучающихся и прогнозировать изменение вверенных педагогу педагогических систем (класс, кружок, секция, студенческая группа), управлять учебно-воспитательной деятельностью отдельных обучающихся и целых коллективов и т.д. Задачи тактического характера обеспечивают этапы выполнения стратегической задачи и также осуществляются в определенном временном интервале, но в более коротком.

Оперативные педагогические задачи – это задачи, которые решают преподаватели на всех этапах своей профессиональной деятельности, определяя и реализуя способы обеспечения более высокого уровня обученности, воспитанности и развития студентов. Оперативные педагогические задачи – это элементы решения тактических задач. Они отличаются тем, что их цели осуществляются немедленно после их возникновения. Это способность теоретически обоснованно и потому педагогически

целесообразно инструментировать действие, применять адекватные учебно-воспитательным ситуациям рациональные методические приемы воздействия на сознание, чувства, волю и поведение подопечных. Решить педагогическую задачу означает «построить ориентировочную основу деятельности в виде прогноза, а потом и выполнить эту деятельность».

Педагогические задачи подразделяются на дидактические и воспитательные задачи. Дидактические задачи связаны с управлением познавательной деятельностью обучающихся, с созданием условий для разрешения ими противоречия между знанием и незнанием, умением – неумением, заставляя обучаемых находить выход из проблемной ситуации, активируя при этом психические процессы и развивая познавательные способности.

Воспитательные задачи требуют от преподавателя осмысления сложившейся ситуации в сфере нравственных отношений и принятия на этой основе решения для изменения условий развития личности обучающихся. Образование включает деятельность обучения и воспитания, при этом последнее имеет приоритетное значение, так как обращено не только к интеллекту, знаниям, умениям, компетенциям обучающихся, а к человеку как субъекту культуры, истории, собственной жизни. Не только ум и практические навыки, но и душа, чувства, телесное и духовное здоровье, смыслы жизни, стратегии поведения и конкретные поступки ученика являются целью воспитательного процесса. Преодоление гуманитарного кризиса без самого человека, его сознания, разума, воли, невозможно. Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина ЛНР. Поэтому воспитание духовности, нравственности, человечности является приоритетным направлением деятельности государства и всех коллективных субъектов, ответственных за образование.



2. Структура решения педагогической задачи

В процесс решения педагогических задач, как правило, включают две составляющие: первая – анализ и оценка управляемой системы и условий окружающей ее среды, вторая – процедура принятия решения как результата сопоставления сложившихся представлений с целью деятельности. В свою очередь оценка обстоятельств и условий представляет собой специфическое решение, состоящее в принятии какой-либо гипотезы о прогнозируемом ходе предстоящей работы, в прояснении проблемы, уточнении целей и формулировке задачи в целом.

Решение педагогических задач всегда предполагает наличие цели. Поэтому ведущим элементом в структуре решения выступает целеполагание. Именно от правильного выбора цели в значительной степени зависит обоснование средств и методов ее достижения. Содержание и форма решений также связаны между собой.

В обобщенном виде структуру решения педагогических задач можно представить как упорядоченную совокупность элементов:

1. Обзор педагогической ситуации как конкретного момента развития функционирующей педагогической системы.
2. Выделение существенных компонентов этой системы и их связей.
3. Анализ выделенных компонентов и связей с точки зрения решения проблемных задач ситуации.
4. Определение проблемы и установление границ ее решения.
5. Выдвижение гипотез, предварительное определение ожидаемых результатов.
6. Поиск альтернативных вариантов на основе оценки их эффективности в соответствии с принятыми критериями.
7. Выбор предпочтительного варианта и формулировка решения.

8. Разработка программы осуществления принятого решения на прогностическом уровне с учетом существенных объективных и субъективных условий воспитательного процесса.

9. Проверка разработанной программы.

10. Практическое осуществление плана.

В теории задач принято различать способы и процесс решения задачи. Способ решения задачи – это некоторая система последовательно осуществляемых операций (процедур), приводящих к решению задачи. Он может иметь алгоритмический и квазиалгоритмический виды в зависимости от степени жесткости детерминации последующих операций. Для большинства педагогических задач характерен квазиалгоритмический способ решения.

Как правило, при высоком уровне профессионализма педагога способ решения типичных задач имманентно присущ ему в виде моделей, хранящихся в памяти. Вместе с тем и при невысоком профессионализме педагог может иметь в своем арсенале набор способов решения, но не уметь применить его к соответствующей ситуации. Особую трудность, прежде всего для начинающих педагогов, представляет само выявление соответствия сложившейся ситуации имеющимся в арсенале педагога моделям решения. Важно заметить, что для одной и той же педагогической задачи всегда может быть найдено не одно, а множество решений (нормативных способов) в зависимости от личной «Я»-концепции педагога.

Реализация способа педагогического действия начинается с ориентировочной части и ею же заканчивается. В противном случае решение педагогической задачи оказывается незавершенным. Неслучайно все исследователи технологии решения профессиональных задач выделяют в системе последовательных действий субъекта этап «анализа решения задачи». Для педагогической практики особый интерес представляют педагогические задачи, а, следовательно и педагогические действия, когда уже сама реализация ориентировки приводит к выбору пути, ведущему к операции «окончание», минуя фазу «исполнение». Это те случаи, когда предметное содержание

действия уже не выполняется, а только «имеется в виду» за пределами того, что фактически делается. Действительно, во многих случаях действия педагогов лишь затрудняют достижение педагогических целей, поскольку являются неуместными из-за недостаточно качественно проведенной фазы ориентировки.

Важными компонентами и характеристиками педагогических действий считаются их результаты. При решении педагогической задачи всегда следует иметь в виду возможность получения не только прямого, но и побочного результата, а также соотношение результатов предметного и воспитательного. Во многих случаях побочный продукт действия может оказаться нежелательным, усложняющим течение педагогического процесса, нарушающим педагогически целесообразные взаимоотношения и т.п.

С понятием «способ решения» тесно связано понятие «процесс решения» задачи. Процесс решения педагогической задачи может быть описан как реализация некоторого способа, как фрагмент функционирования субъекта, осуществляемый при решении задачи или с целью ее решения.

Процесс решения педагогической задачи – это всегда творчество. В его этапности выражается диалектика взаимопереходов теоретического и практического мышления. На первом этапе осуществляется анализ педагогической ситуации, включающий в себя ряд операций, завершающихся выработкой и принятием диагностических решений. При этом сама диагностика включает диагностику индивидуального или группового поступка, личности или коллектива, на основе чего прогнозируются результаты обучения и воспитания, а также возможные трудности и ошибки обучающихся, их ответные реакции на педагогические воздействия.

Такая работа теоретического мышления, направленная на изучение ситуации, перерастает в теоретическую формулировку конкретной педагогической задачи и определение необходимых и достаточных условий для ее эффективного решения. Другими словами, педагогическое целеполагание сопровождается анализом и мысленным отбором имеющихся средств достижения результата и завершается проектированием воздействий и взаимодействия.

Когда педагогическая задача решена теоретически, наступает следующий этап – этап ее осуществления на практике. Однако теоретическое мышление не исчезает со сцены, а лишь отодвигается на второй план, выполняя функции регулирования и корригирования, благодаря которым, происходит перестройка педагогического процесса на основе непрерывно поступающей информации.

Заканчивается решение педагогической задачи выдвижением вновь теоретического мышления на передний план. Здесь осуществляется итоговый учет и оценка полученных результатов на основе сопоставления с имевшейся моделью требуемого результата. Результаты этого анализа, в свою очередь, составляют необходимую базу для выдвижения теоретического обоснования и решения новой педагогической задачи.

3. Этапы и алгоритм решения педагогической задачи

Технология решения педагогической задачи, так же как и любая другая педагогическая технология должна соответствовать критериям концептуальности, системности, эффективности и воспроизводимости. Так, концептуальной основой технологии педагогической задачи в соответствии с приоритетами современного российского общества является гуманизм – система взглядов, утверждающая отношение к человеку как к высшей ценности на земле, признающая его возможности и способности к самосовершенствованию, право на свободное и всестороннее развитие. Системность такой технологии определяется тем, что она является составной частью общей педагогической системы и в свою очередь обладает всеми признаками системы: логикой, взаимосвязью составляющих компонентов, целостностью, управляемостью, представляя собой последовательность этапов решения педагогической задачи. Эффективность характеризуемой технологии обеспечивается соответствием полученного результата поставленным дидактическим и воспитательным задачам.

Воспроизводимость технологии достигается в том случае, когда любой, даже начинающий педагог, может ее использовать в сходных условиях и получить запланированный результат.

В творческом процессе педагога одновременно или последовательно осмысливаются, как правило, разные педагогические задачи. Прежде всего, это должна быть общая педагогическая задача всей деятельности педагога, которая в конечном счете определяет и все детали творческого процесса, выступая как его общая концепция. Затем должна осмысливаться этапная педагогическая задача, связанная с конкретным этапом педагогической деятельности в учебной или воспитательной сфере, отражая определенную ступень в формировании личности. Наконец, в каждом микроэлементе педагогического процесса должны осмысливаться постоянно возникающие ситуативные (частные) педагогические задачи.

Осознание педагогической задачи – это неременное условие ее продуктивного решения. Если педагогическая задача не осознается, то она как таковая и не решается. Начинающие педагоги нередко опускают стадию осмысления и постановки педагогической задачи по неопытности. Они сразу принимают за решение, обрекая себя на ошибки и разочарования.

В технологическом аспекте процесс решения педагогической задачи включает четыре основных этапа:

- постановка задачи на основе анализа ситуации и конкретных действий студентов;
- моделирование способов решения педагогической задачи;
- осуществление плана действий по ее решению;
- анализ результатов решения педагогической задачи.

На первом этапе преподаватель выявляет участников создавшейся ситуации и определяет мотивы действий обучающихся (носят они импульсивный, аффективный, сознательный, преднамеренный характер). Далее преподаватель проясняет для себя возможные причины поступка, ищет заключенное в этом поступке противоречие, уточняет для себя детали сложившейся ситуации и уже на основе данных

обстоятельств формулирует педагогическую задачу с учетом стратегических и тактических задач.

На втором этапе преподаватель определяет возможные способы решения задачи.

На третьем этапе реализуются запланированные способы педагогического взаимодействия (или воздействия).

Четвертый этап включает отбор средств диагностики полученных результатов, выявление допущенных в ходе решения педагогической задачи ошибок и определение способов их преодоления.

При решении педагогической задачи можно опираться на следующий алгоритм:

1. Уяснить в деталях педагогическую ситуацию (что произошло, как это событие влияет или может повлиять на взгляды, позицию обучающегося, его поведение и т.д.).

2. Вычленить педагогическую проблему: реально существующее или назревающее противоречие в индивидуально-личностном становлении обучающегося, к которому ведет ситуация.

3. Определить педагогическую цель, т.е. изменение обучающегося, которого необходимо достичь в процессе решения задачи.

4. Определить несколько вариантов достижения цели.

5. Выбрать и обосновать оптимальный вариант решения задачи.

6. Определить критерии, по которым можно судить о достигнутых результатах, методы оценки результата.

7. Реализовать продуманный план действий.

8. Провести рефлексивный анализ результатов решения педагогической задачи.

Педагогическая ситуация может и не перерасти в педагогическую задачу, если преподаватель игнорирует ее или не придает ей особое значение. Например, студент на лекции не вникает в сущность излагаемой проблемы, а занимается посторонними делами. Педагогической задачей данная ситуация становится лишь тогда, когда преподаватель осознает эту ситуацию

как задачу, т.е. подвергает ее анализу, просчитывает последствия ее перевода в педагогическую задачу, определяет цель и ориентировочные действия для решения данной задачи, отбирает способы своего взаимодействия с обучаемым. Перевести педагогическую ситуацию в педагогическую задачу, означает организовать сложившиеся обстоятельства таким образом, чтобы они способствовали оптимальному достижению поставленных учебных и воспитательных целей.

В то же время педагогическая задача может решаться и не педагогическими способами: окриком, оскорблением, незаслуженным наказанием. В этом случае она нецелесообразна, не способствует переводу обучающихся на качественно новый уровень воспитанности и обученности.

Практическое задание

Составьте две педагогические задачи, определите их тип и решите с использованием алгоритма.

Контрольные вопросы:

1. Охарактеризуйте место и роль целеполагания в процессе принятия решений.
2. Назовите основные модели педагогических решений.
3. Раскройте психологическую структуру умения анализировать педагогическую ситуацию и схему постановки педагогической задачи.
4. Укажите структуру решения педагогических задач.
5. Укажите этапы решения педагогических задач.
6. Из каких действий состоит алгоритм решения педагогических задач?
7. Назовите и охарактеризуйте виды педагогических задач.
8. Приведите классификационные модели педагогических решений.

Рекомендованная литература

Основная литература:

1. Засобина Г.А. Практикум по педагогике : учебное пособие

/ Г.А. Засобина, С.Л. Кабыльницкая, Н.В. Савин ; под ред. Н.В. Савина. – М. : Просвещение, 1986. – 111с

2. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач: развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование / Л.Ф. Спирин ; под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Роспедагентство, 1997. – 174с.

Дополнительная литература:

1. Кондрашова Л. Н. Сборник педагогических задач / Л. Н. Кондрашова. – М. : Просвещение, 2007. – 140 с.

2. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : учеб.-практич. пособие для учителей, студентов пед. учеб. заведений / С. В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр «Учитель». – 2006. – 160 с.

3. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исеев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2006. – 512 с.

4. Психолого-педагогический практикум : учеб. пособие / авт.-сост. А.К. Быков. – М. : Сфера, 2006. – 128с.

ТЕМА 2

РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ

Практическая работа № 2.1 (2 часа)

Тема: Педагогическая ситуация

Цель: овладеть информацией о педагогических ситуациях, возникающих в процессе профессиональной деятельности инженера-педагога.

План

1. Определение педагогической ситуации
2. Классификация педагогических ситуаций
3. Функции педагогической ситуации
4. Области решения педагогических ситуаций

Ход работы

1. Ознакомиться с теоретическими сведениями.
2. Заслушать доклад магистранта на тему «Конфликтные педагогические ситуации».
3. Заслушать доклад магистранта на тему «Педагогические ситуации как средство профессиональной подготовки будущих педагогов».
4. Используя полученную информацию, выполнить практическое задание.
5. Письменно ответить на контрольные вопросы в тетради для практических работ.

Краткие теоретические сведения

1. Определение педагогической ситуации

Педагогическая ситуация – составная часть педагогического процесса, педагогическая реалья, через которую

инженер-педагог управляет педагогическим процессом и педагогической системой. Это концентрированное выражение педагогического процесса и педагогической системы в их временном пространстве. Значение педагогических ситуаций огромно. Они концентрируют в себе все достоинства и недостатки педагогического процесса и педагогической системы в целом. Они играют значительную роль в формировании опыта педагогической деятельности. Любой педагог должен иметь свой "архив" ситуаций, записанных на карточках, в дневнике. Этот архив бережно хранится всю жизнь, он составляет профессиональное богатство любого педагога.

Сущность любой педагогической ситуации заключается в наличии в ней противоречия, его развития и разрешения. Поэтому, любая ситуация по сути проблемная. Педагогическая ситуация всегда конкретна, может предварительно проектироваться или возникать стихийно в процессе проведения занятия, экзамена, экскурсии.

2. Классификация педагогических ситуаций

В отечественной педагогике и психологии существует множество классификаций педагогических ситуаций, с которыми педагогу целесообразно ознакомиться.

Можно рекомендовать педагогу классификацию педагогических ситуаций В.С. Безруковой, которая выделяет их на основе следующих признаков:

- по месту возникновения и протекания (на занятии, вне, на улице, дома и т.д.);
- по степени проективности (преднамеренно созданные, естественные, стихийные, спроектированные);
- по степени оригинальности (стандартные, нестандартные, оригинальные);
- по степени управляемости (жёстко заданные, неуправляемые, управляемые);
- по участникам (обучающийся-обучающийся, обучающийся-педагог и т.д.);

- по заложенным противоречиям (конфликтные, бесконфликтные, критические);
- по содержанию (учебные, проблемные, политехнические, производственно-технические);
- по характеру (дисциплинарные, междисциплинарные, общенаучные).

Моделируя ситуацию, Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобская опираются на стандартные (ожидаемые, известные, часто повторяющиеся) и нестандартные (сложные, редко встречающиеся, не похожие на другие) педагогические ситуации [6].

К ситуациям, имеющим педагогическое значение, относятся такие, как: ситуации стимулирования, ситуации выбора, ситуации успеха, конфликтные ситуации, проблемные учебные ситуации, ситуации решения проблемных учебных задач, ситуации риска, ситуации критики и самокритики, ситуации помощи и взаимопомощи, ситуации угрозы наказания, ситуации самооценки, ситуации общения, ситуации подчинения, ситуации убеждения, ситуации обвинений и выдержки, ситуации быстрого переключения в работе и общении, ситуации соревнования и соперничества, ситуации сопереживания, ситуации проявления невнимания, ситуации ограничения, игровые ситуации, ситуации ответственных решений, ситуации освоения новых способов деятельности, ситуации выражения веры и доверия, ситуации предъявления требований, тренинговые ситуации, ситуации расхолаживания дисциплины и дезорганизации.

Российский учёный в области педагогики В.А. Сластёнин выделяет следующие педагогические ситуации: по месту возникновения и протекания; по взаимодействующим субъектам и объектам; по сущности педагогического процесса (дидактические, воспитательные и др.); по заложенным в ситуации воспитательным перспективам и др.

Вопросом классификации педагогических ситуаций занимается И.Н. Емельянова, которая характеризует их как: неопределённые (недостаточность информации) и определённые (имеется полная информация); открытые (с точки зрения поиска альтернатив) и закрытые; конечные, предполагающие только одно

единственное решение, которое окончательно разрешает ситуацию, и неконечные – принимаемое решение допускает возможность его улучшения.

Можно условно выделить три фазы протекания педагогической ситуации.

Первая фаза – конфликтное острое начало с явным нарушением социально ценных норм и ценностей одним из участников ситуации.

Вторая фаза – ответная реакция «соперника», от формы и содержания которой зависит исход противоборства, и, самое главное, последствия, т.е. направление перестройки сложившихся ранее отношений. Естественно, что вторая фаза – центральное звено ситуации; она, как правило, носит стрессогенный характер (ставит под угрозу честь личности; дефицит времени и информации сокращает возможность достойного ответа и т.д.).

Так как в подобных ситуациях выручают выдержка, находчивость и опыт преодоления подобных ситуаций, то главное внимание будущему педагогу следует обратить больше всего на этот надежный компонент, т.е. на приобретение опыта решения педагогических ситуаций.

Третья фаза – относительно быстрое и радикальное изменение бытующих норм и ценностей (иногда вплоть до разрушения отдельных норм) в двух различных направлениях – улучшения или ухудшения ранее сложившихся отношений.

В любом случае педагогические последствия благодаря третьей фазе бывают весьма значительными.

Действительно, иногда слишком дорого платит преподаватель (да и студент) за неблагополучный исход конфликтной ситуации. Конкретные педагогические ситуации, особенно острые и конфликтные, возникают и у опытных, и у начинающих учителей. Они отражают глубинные психологические процессы в учебной среде: особенно в слое взаимоотношений учителей и учащихся, педагогического и ученического коллективов.

И здесь нужна профессиональная «педагогическая зоркость», чтобы за одним фактом увидеть сложные процессы актуализации

личности и вовремя вмешаться в их развитие, чтобы исключить нежелательные направления их становления.

Нужно быть готовым к тому, что для обработки «небольшого» педагогического факта придется провести большую исследовательскую работу, составить схему (рабочую программу) изучения человека и коллектива.

Педагогически разумнее начать глубокое обследование при первых симптомах неблагополучия, чем начинать это после серьезных отступлений в развитии личности и коллектива.

3. Функции педагогической ситуации

Ситуации, созданные педагогом, не только конструируют возможности, при которых имеет место то одно, то другое поведение, они также организуют паттерны поведенческих последовательностей. В этих актах проявляется двоякая реакция человека на ситуацию: либо личность интегрально реагирует на ситуацию, либо отклик на ситуацию исходит лишь от специфической особенности личности.

Исходя из общих функций ситуации, во-первых, как важного материала для диагностики уровня развития педагогического мышления; во-вторых, как метода организации деятельности, можно выделить ряд специфических функций, присущих именно педагогической ситуации.

1. Педагогическая ситуация играет роль своего рода “пускового механизма” возникновения психических состояний, т.е. в этом случае проявляется зависимость психических состояний от содержания ситуации педагогической деятельности. В частности, в душе ученика образуется прочная внутренняя связь между учебной ситуаций, негативным ответом, плохой отметкой, тягостным чувством. Возникает своего рода педагогическая проблема: как сделать так, чтобы усвоение основных понятий, категорий, законов стало внутренне мотивированным, имеющим значение для самого познающего. Управление психическими состояниями в качестве основного звена включает в себя самовоспитание (как стратегическую задачу), а также овладение методиками

саморегуляции и необходимыми умениями (тактическая задача) и управление ситуацией (операциональная задача).

2. Педагогическая ситуация как средство поддержания профессиональной репутации педагога. Если педагог не умеет анализировать ситуацию, то он никогда из нее не выйдет конструктивным способом. Позитивный анализ ситуации позволяет выделить в ее основных составляющих то, на что можно опереться. Умение найти опору в оппоненте позволяет создать структуру сотворческой (совместно-разделенной) деятельности обучающихся и педагога. В противном случае возможно возникновение ситуации вынужденной деятельности, отчуждение от учебной деятельности, когда учащийся учится не для себя, а для кого-то другого, т.е. он встраивается в чуждую для себя деятельность. Самоотстранение приводит к демотивации, поскольку цели педагога не стали целями для обучающийся.

3. Ситуация стимулирует активность педагога. Именно активность лежит в основе развития. Главное найти механизм развития педагога. Без этого трудно решить проблему непрерывного педагогического самообразования. Одним из ключей решения служит проблематизация: кто бы что бы ни говорил и ни делал, всегда можно найти в его позиции противоречие, т.е. источник развития. Ситуация же содержит в себе противоречие между педагогическими целями (обучение, развитие, воспитание учащихся) и реальными условиями их достижения. Из анализа проблемной ситуации закономерно вытекает задача, которую требуется решить, чтобы снять возникшее противоречие.

4. Педагогическая ситуация как часть социо-культурного контекста. По мнению Л. Кольберга, для обеспечения эффективного нравственного роста обучающихся необходим ряд условий: ситуации морального выбора, смена социальных ролей, использование на практике приобретенных морально-этических знаний и нравственных убеждений [19].

4. Области решения педагогических ситуаций

Дидактическая – согласование целей, принципов, содержания, методов, видов и форм обучения;

Гносеологическая – учет факторов эффективности воспитания и обучения, последовательности формирования умственных действий, планирования уровней усвоения учебного материала (на уровне знания, понимания, применения, обобщения и систематизации, оценки значения данного знания для людей, контроля), отражения в педагогическом процессе работы над качеством знаний: системностью, действенностью (мобильностью), прочностью;

Психологическая – преобладания индивидуального, типологического или топологического подходов к формированию мотивации обучения у детей; учета базовой и развивающейся психической функции; учета ведущего вида деятельности и формы общения; соотношения воспроизводящей и творческой деятельности обучающихся);

Кибернетическая – учета закономерностей управления усвоением информации: например, того, что эффективность обучения пропорциональна частоте и объему обратной связи с обучающимися и родителями; качество знаний зависит от эффективности контроля и качества управления педагогическим процессом; соблюдение принципов формирования межпредметных связей (равнозначности понятий, последовательности и системности, компенсаторности их формирования и т. д.);

Социологическая – применения коммуникативно – деятельностного и предметно – практического принципов организации совместной деятельности обучающихся; соотношения индивидуальных, подгрупповых и коллективных форм работы; использования эмоциональных потенциалов коллектива сверстников при организации педагогического процесса; учета эмоционально – импровизационного, эмоционально – методичного, рассуждающее-импровизационного, рассуждающе-методичного стилей педагогической деятельности; вовлечения семьи в педагогический процесс;

Организационная – анализа гигиенических условий, обеспеченности материально – техническим оснащением, соотношения методов стимулирования и принуждения к обучению,

учета разных типов работоспособности обучающихся, планирования времени, полагающегося на достижение поставленных целей обучения.

Для иллюстрации изложенных выше характеристик можно рассмотреть следующие описания ситуационных затруднений преподавателей.

Описание 1. *Обучая студентов, добиваемся определенных знаний. Учитывая контингент поступающих абитуриентов, сколько бы ты ни старался, сколько бы ни старался студент, в силу своих способностей он даже не может выдать свои знания на оценку «удовлетворительно». Как поступить? Поставить оценку «удовлетворительно», закрыть глаза, или быть объективным в своем решении: не оценивать такие «знания»? **Обычно такая ситуация делается так: закрыв глаза, ставим «удовлетворительно».***

Описание 2. *Студентка 1-го курса И.Т. игнорирует занятия по легкой атлетике, не выполняет специальные беговые и прыжковые упражнения. Причины ее такого поведения: стеснительность собственных движений и нескоординированность, слабое физическое развитие. Проблема: нежелание выполнять эти упражнения, отказ. Действия: объяснил ей пользу выполнения этих упражнений для дальнейшего развития скоростно-силовых качеств, необходимых при беге на короткую дистанцию и прыжках в длину с разбега. Провел индивидуальные занятия, многократно показал ей технику выполнения этих упражнений, которые она и стала выполнять. В результате она научилась выполнять эти упражнения и постоянно выполняла их на занятиях. Кроме того, ей были даны специальные домашние упражнения для координации движений и укрепления мышц ног. В результате была повышена общая физическая подготовка. **При выполнении этих упражнений на «технику» она получила хорошую оценку.***

Описание 3. *Студентка группы просит оказать материальную помощь, т.к. в семье сложилось тяжелая материальная обстановка: болен отец. Студентка относится к среднеобеспеченному контингенту. Группа категорически против,*

объясняя это тем, что эта студентка имеет много пропусков, конфликтует с одногруппниками и преподавателями «не заслужила». Причина, на мой взгляд, в недостаточном жизненном опыте, юношеской категоричности, нетерпимости студентов. Цель моих действий двоякая: во-первых, воспитать у обучающихся милосердие, сострадание; во-вторых, подчеркнуть студентке, что ее неправильное, скандальное поведение в группе породило негативное к ней отношение всего коллектива. Материальная помощь студентке оказана, с группой проведена беседа на кураторском часе, группа была убеждена в необходимости оказания помощи. Через полгода студентка была отчислена за неуспеваемость и академическую задолженность. **Жизнь непредсказуема!**

Описание 4. Конфликт возник на практическом занятии. Две студентки I курса, получив «2» при опросе, затем вели себя вызывающе: разговаривали, мешали вести занятие. Преподаватель предложила им выйти из аудитории, но они отказались. Преподаватель прекратила занятие, разгневанная вошла в преподавательскую и изложила суть конфликта куратору. При этом она неоднократно повторяла, что эти девочки постоянно плохо занимаются и плохо ведут себя на занятиях. Преподаватель потребовала от куратора принять строгие меры по отношению к данным студенткам.

Я внимательно выслушал эмоциональную речь преподавателя. Пообещал разобраться с девочками и в группе. Успокоил преподавателя. Вошел в группу без преподавателя. Успокоил студентов, предложил девочкам объяснить свое поведение на занятии. Девочки свои «2» объяснили субъективным отношением к ним преподавателя.

Побеседовал с студентами наедине, убедил девочек в их бестактном поведении, в необходимости извиниться перед преподавателем.

Преподаватель потребовала вызвать родителей; только после беседы с ними она будет вести в этой группе свой предмет. Для беседы пригласили родителей девочек.

Каков результат? Предмет возобновлен, но в группе возникли напряженные отношения между куратором и студентами.

Описание 5. В группе идет теоретическое занятие. Из 25 человек присутствует 22 человека, староста сообщил, что двое обучающихся больны, причина отсутствия третьего слушателя неизвестна. После занятий я случайно встречаю своих пропавших слушателей, выходящих из кинотеатра. На вопрос, почему во время занятий они ходят в кинотеатр, ребята ответили, что теоретические вопросы освещены в учебнике просто и достаточно. Как поступить в данной ситуации? Как заинтересовать учащихся на теоретических занятиях?

*Я напомнил о дисциплине, обязанностях студентов в учебном заведении. Дома вновь приступил к пересмотру своих лекций: уменьшил количество трудных, непонятных терминов, уделил внимание объяснению их, значительно расширил материал, не используя учебника. Эффект: **посещаемость улучшилась.***

Описание 6. 3 курс обучения. Две подружки пропускают занятия физвоспитания в течение всего семестра и получают отрицательные оценки за семестр. Пропущенные часы отрабатывают санитарками и просят поставить им "3" в зачетки. Ведущий преподаватель отбывает в командировку, а второй преподаватель ставит им зачет. На 4 курсе история повторяется: студентки не посещают занятия. Я неоднократно с ними беседую, предупреждаю, предлагаю заниматься с другим педагогом. Ищу причины возникновения конфликта. Поставила в известность куратора, зав.кафедры, декана. Кроме моего предмета у них задолженности еще и по другим дисциплинам, но к концу семестра они успевают ликвидировать свои долги, а на физвоспитание не хватило времени. Студенты были не допущены к госэкзаменам и госпрактике. Им пришлось оформить академический отпуск. На консультации с юристом студенты убедились, что действия преподавателя правомерны. Определенную цель я как преподаватель перед собой не ставила, но история началась с игнорирования предмета с 3-го курса.

Получив легко зачет на предыдущем курсе, они надеялись на очередной положительный результат.

Из всей этой истории остался неприятный осадок у преподавателя от рабочей деятельности данных студентов санитарками. **Мне их очень жаль, но пойти на компромисс я не смогла.**

Моя ошибка была в том, что не настояла на неправомерности зачета в конце 3 курса. А может быть, я права...? Ведь должен человек отвечать за свои поступки.

Описание 7. Группа студентов отказывается от преподавателя, мотивируя свой отказ его грубостью, бестактностью по отношению к студентам.

В конфликт втянута администрация колледжа. Администрация, выслушав объяснение преподавателя и студентов, решила вынести обсуждение данного вопроса на педсовет. Причина возникновения проблемы в данной ситуации в неправильном поведении преподавателя, его неуважении к студентам. Трудность решения этой ситуации сказывается в том, что на педсовете необходимо при студентах обсуждать действия своего коллеги-товарища, что, на первый взгляд, не совсем этично, и в то же время в данной ситуации правы студенты, требуя к себе прежде всего достойного отношения.

По-моему, преподаватель должен прежде всего извиниться перед студентами и пересмотреть свое отношение к ним если он будет настаивать на своей правоте, мотивируя это высокими требованиями по своему предмету, чем студенты якобы недовольны, то администрации колледжа надо сделать выводы в отношении дальнейшей работы этого преподавателя. **Педагог, не уважающий личность студента, не имеет права быть педагогом.**

Урок для себя извлек весь преподавательский состав. **Никогда нельзя унижать студентов, отношения должны быть корректными, вежливыми, но вместе с тем и требовательными.**

Описание 8. Студентка II курса отправляется на физ.процедуры 1,2,3 раза с моих занятий. После 3 раза я ей не разрешила уйти с занятий, т.к. физкабинет работает до 19

часов. Студентка ушла и не была неделю на моих занятиях. Через неделю она пришла, и я ей сказала, что все пропуски нужно отработать, на что она мне ответила, что она была больна и не знает, как отработать пропущенные темы.

Причина ухода с моих занятий в том, что студентка не умеет учить мой предмет, запустила материал. После разговора с ней, выяснив причину такого поведения, я стала заниматься со студенткой после занятий. Вначале научила ее, как учить мой предмет, затем выучила с ней одну из тем. После девочка стала хорошо понимать предмет, проявлять к нему интерес, получать хорошие оценки. **Не все умеют учить и учиться. Из школы приходят не всегда подготовленные, им нужно помочь.**

Описание 9. Преподаватель пришла в аудиторию читать лекцию. Аудитория оказалась грязной, и преподаватель попросила студентов убрать аудиторию, а затем приступить к проведению лекции. Студенты отказались убирать, мотивируя тем, что она за ними не закреплена и убирать за других они не будут. Тогда преподаватель сама стала убирать аудиторию, но студенты не только не стали ей помогать, но даже и не остановили ее. Убрав аудиторию, преподаватель собрала группу и сказала, что она в группу больше не придет и читать лекции больше не будет. Проблема у меня как у администратора была следующая: как убедить преподавателя пойти в группу и читать лекцию после такого ее поступка. Как поступить с студентами, которые допустили, что преподаватель моет аудиторию, а они смотрят.

Причину конфликта видела в том, что преподаватель сама виновата в этой ситуации, что не смогла найти правильного решения убедить студентов убрать аудиторию, и поэтому суть решения конфликта видела в том, чтобы в очень корректной форме помочь преподавателю убедиться, что она вызвала конфликтную ситуацию, не сумев убедить ребят убрать аудиторию.

Мои действия: вызвала актив к себе. Вместе с куратором группы убедила их в том, что они поступили не очень корректно в отношении преподавателя и что они должны извиниться перед преподавателем. С преподавателем было более сложно, т.к. ей

было очень трудно преодолеть в себе чувство унижения перед студентами, и понимая всю нелепость своего поступка, она не хотела видеть и учить студентов. Пришлось очень долго беседовать, убеждать ее, что она должна быть в этой группе, чтобы снять с себя это чувство унижения, оскорбления, т.к. я считаю, что обучающиеся не хотели ее унижить, оскорбить, т.к. у них было одно “чувство”: они не хотели убирать за кого-то. **Урок извлекла для себя, что и с преподавателем надо работать по психологическим вопросам, и со студентами больше заниматься вопросами воспитания.**

Описание 10. Студенты были отпущены на 15 минут раньше звонка, т.к. материал был выдан полностью. Зав. учебной частью вызывает меня через день и начинает отчитывать (разговор переходит на крик): «Как Вы можете и т.д. ...».

У меня есть две стратегии: 1. Я знаю, что на ее занятиях студенты сидят одни по 30-40 минут. Выслушав ее говорю: «Почему Вы таким тоном со мной разговариваете. В нашем коллективе есть множество преподавателей, которые если и не отпускают раньше, то оставляют студентов одних и т.д.». Но я знаю, что этот человек злопамятный, поэтому использую стратегию 2: Выслушав зав.учебной частью, начинаю: «Тамара Петровна, я отпустила студентов раньше, т.к. мы с ними разобрали и закрепили старый и новый материал. Тем более они устали, хотят кушать, а в столовой после звонка большая очередь и т.д.» Тамара Петровна начинает смягчаться, т.к. она услышала то, что хотела. Мы расстаемся нормально «стружка снята». **Я буду поступать так, как считаю нужным и при этом очень мило улыбаться зав. учебной частью.**

Практическое задание

Для выполнения задания студенты разбиваются на пары и осуществляют рассмотрение и аргументацию представленных педагогических ситуаций. Результаты записываются в тетради для практических работ.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение педагогической ситуации.
2. В чем сущность любой педагогической ситуации?
3. Укажите признаки классификации педагогических ситуаций по В.С. Безруковой.
4. Привести классификацию педагогических ситуаций.
5. Перечислите функции педагогической ситуации
6. Какие области решения педагогических ситуаций?
7. Укажите фазы протекания педагогической ситуации.

Рекомендованная литература

Основная литература:

1. Омеляненко В.Л. Задания и педагогические ситуации: Пособие для студентов пед. ин-тов и учителей / В.Л. Омеляненко; Л.Ц. Вовк, С.В. Омеляненко . –М.: Просвещение, 1993. – 272 с.
2. Чернышёв А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А. С. Чернышёв. – М. : МПСИ, Модэк, 2010. – 192 с.
3. Засобина Г.А. Практикум по педагогике : учебное пособие / Г.А. Засобина, С.Л. Кабыльницкая, Н.В. Савин ; под ред. Н.В. Савина. – М. : Просвещение, 1986. – 111с

Дополнительная литература:

1. Кондрашова Л. Н. Сборник педагогических задач / Л.Н. Кондрашова. – М. : Просвещение, 2007. – 140 с.
2. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : учеб.-практич. пособие для учителей, студентов пед. учеб. заведений / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр «Учитель». – 2006. – 160 с.
3. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исеев, А.И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2006. – 512 с.
4. Поташник М.М. Педагогические ситуации / М.М. Поташник, Б.З. Вульф. – М. : Педагогика, 2006. – 144 с.

Практическая работа № 2.2 (2 часа)

Тема: Анализ педагогических ситуаций

Цель: овладеть методикой анализа педагогических ситуаций.

План

1. Принципы ситуационного анализа
2. Причины возникновения проблемной ситуации
3. Примерный алгоритм анализа педагогической ситуации
4. Инструкция по оцениванию решений педагогической ситуации

Ход работы

1. Ознакомиться с теоретическими сведениями.
2. Используя полученную информацию, выполнить практические задания.
3. Записать результаты в тетради для практических работ.

Краткие теоретические сведения

1. Принципы ситуационного анализа

Любая педагогическая ситуация является социальной, но не каждая социальная ситуация может быть охарактеризована как педагогическая.

Педагогическая ситуация – это система внешних по отношению к педагогу и обучающимся условий, побуждающих и опосредующих их активность.

Овладение обобщенными принципами анализа дает возможность педагогу увидеть педагогическую ситуацию в целом, понять логику и закономерности ее протекания и принять на себя ответственность за процесс и результат ее решения.

Целевой принцип анализа ситуации. Люди включаются в ситуации для достижения тех целей, которые могут быть

осуществлены лишь во взаимодействии с другими людьми. Термин “взаимодействие” означает здесь последовательность направленных друг на друга действий, которыми обмениваются партнеры. Целевой принцип анализа открывает перспективы установления взаимосвязей между всеми параметрами ситуации и личностными характеристиками ее участников.

Принцип калькирования педагог может сделать предметом своего анализа только видимые, наблюдаемые им особенности ситуации. Часто это выражается в перечислении атрибутивных свойств. Если педагог может по-другому смотреть на ситуацию, значит, у него есть возможность по-другому вести себя в ней. Система «педагог-обучающийся» включает в себя основные подструктуры: внешнюю, наблюдаемую процессуальную (педагогическое общение) и внутреннюю, ценностно-мотивационную (педагогическое отношение). Этот принцип характеризуется своеобразным соотношением уровней созерцательного знания и эмпирической многоаспектности.

Принцип аппроксимации – это объяснение преподавателем сущности ситуации, базовых ее характеристик через другие, более простые признаки. Внимание обращается не на личность, а на поступок. В данном случае личностные черты обучающегося раскрываются через его поведенческие особенности. При этом педагог полагает, что если ситуация достаточно типичная, то можно использовать ранее проверенное средство. Если же невозможно учесть все переменные ситуации, то приходится делать акцент на одну-две из них: например, на эмоцию (радость, страх) или на одну наиболее вероятную, логическую линию развития педагогического взаимодействия.

Принцип страгальности «неуспешные» испытуемые-педагоги видят только кусок педагогической ситуации и в первую очередь в новой ситуации стараются определить степень ее потенциальной «угрозы», «опасности» для себя. Умение выбрать диапазон педагогических действий в соответствии с анализом ситуации зависит от уровня подготовленности. У педагога и у обучающегося разный уровень подготовленности поэтому разное отношение к одной и той же ситуации.

Принцип Максимиана лежит в основе современной идеологии и психологии принятия педагогического решения. Он заключается в том, что принимающий решение должен с одной стороны гарантировать себе “минимальный проигрыш”, а с другой максимальный выигрыш при минимальных затратах.

Ситуативный принцип. В решаемой конкретной ситуации вычлняются структурные элементы. Затем тот или иной элемент в процессе моделирования меняется на другие, что обеспечивает предполагаемое конструирование ситуации и постепенно приводит к выработке обобщений надситуативного характера.

Принцип оптимального соотношения ситуативной и надситуативной проблемности в анализируемой педагогической ситуации. Ситуативный уровень проявляется в том, что обучающийся воспринимается педагогом как средство решения педагогической задачи. Стиль взаимодействия по типу: «делай то, что делаю я». В процессе реализации надситуативного уровня иной стиль: «человек мера всего». Надситуативный уровень анализа необходим для успешного педагогического решения, поскольку ни одна ситуация не является самопричинной. Ее возникновение обусловлено другими, предшествующими ей ситуациями.

2. Причины возникновения проблемной ситуации

Можно выделить основные причины возникновения ситуации:

- отсутствие взаимопонимания между педагогами и обучающимися вызвано, прежде всего, незнанием возрастных психологических особенностей обучающихся;
- консерватизм и стереотипность в выборе методов и средств обучения и воспитания;
- преподавателем, как правило, оценивается не отдельный поступок обучающегося, а его личность;
- оценка учащегося нередко строится на субъективном восприятии его поступка и малой информированности о его мотивах, особенностях личности, условиях жизни в семье;
- преподаватель затрудняется провести анализ возникшей ситуации, торопится строго наказать учащегося;

– немаловажное значение имеет характер отношений, которые сложились между преподавателем и отдельными обучающимися; личностные качества и нестандартное поведение этих обучающихся являются причиной постоянных конфликтов с ними;

– личностные качества преподавателя (раздражительность, грубость, мстительность, самодовольство, беспомощность); настроение преподавателя при взаимодействии с учащимися; жизненное благополучие преподавателя;

– общий климат и организация работы в педагогическом коллективе;

– другие причины.

3. Примерный алгоритм анализа педагогической ситуации

1. Осмысление роли педагога в педагогической ситуации.

Анализ ситуации (в чём она заключается?).

Проанализировать – значит разделить на составные части:

- Что дано?!
- Что есть (что произошло, кто участвовал в событии, где оно произошло)?
- Что нужно?

2. Выявление противоречий и формулирование проблемы, причины её возникновения (Что предшествовало возникновению ситуации?).

Выделите педагогическую проблему: в чем сущность конфликта? Что нужно сделать, чтобы разрешить его. Характер проблем: социальная, психолого-педагогическая, этическая, дидактическая и т.д.

Сформулируйте реально существующее или назревающее противоречие, к которому ведет представленная ситуация.

Выясните или предположите истоки этого конфликта.

3. Определение педагогической цели (планируемый результат, которого хотелось бы достичь в данной ситуации).

4. Выдвижение гипотез решения проблемы. Сформулируйте несколько вариантов решения ситуации, эффективного поведения педагога в этом случае.

5. Выбор и обоснование оптимального варианта решения проблемы в данной ситуации (выбор решений с теоретическим обоснованием: психология, педагогика, этика и др.).

Выделяют профессиональное и непрофессиональное решение педагогической проблемы или задачи. Профессиональное решение педагогической задачи характеризуется тем, что при анализе ситуации педагог сознательно опирается на определенную систему правил и требований. Он целенаправленно выбирает из «арсенала» педагогической науки и практики эффективные средства для решения данной задачи применительно к конкретным условиям.

4. Инструкция по оцениванию решений педагогической ситуации

При оценке результатов решений педагогической ситуации учитываются конструктивность и обоснованность предложенного способа разрешения сложившейся ситуации: умение оперативно сориентироваться в ситуации и причинах ее возникновения; умение выбрать обоснованный ориентир для выстраивания собственного поведения, умение поставить и реализовать педагогические цели и задачи в различных, даже неожиданных ситуациях; умение учитывать особенности обучающихся; умение выработать и реализовать способ педагогического воздействия для разрешения сложившейся ситуации; умение предвидеть результаты воздействия. За предложенный вариант по каждой из ситуаций можно получить от «2» до «5» баллов:

2 балла – вариант ответа отсутствует или предложенный вариант является антипедагогическим. Предлагается такой вариант решения, при котором проявляющиеся трудности и проблемы обучающихся (нарушение дисциплины, асоциальность, противодействие, конфликтность и т.д.) усилятся. Предложенный вариант может свидетельствовать о попустительстве и равнодушии

к происходящему. В ответе может проявиться негативное отношение к другим участникам образовательного процесса, неудовлетворенность собственным социальным положением и др.

3 балла – приведен вариант разрешения ситуации нейтрального типа, это возможный, но не конструктивный вариант реагирования. Ситуация не станет хуже, но и не улучшится. Воспитательный и обучающий эффект будут минимальными. Ответ не имеет обоснования или приведенное обоснование является не существенным. Решение направлено на то, чтобы «здесь и теперь» ситуация выглядела беспроблемной, а его негативное влияние на поведение и личностные характеристики обучающегося в будущем практически не учитывается.

4 балла – предложенный вариант реагирования направлен на достижение положительного воспитательного и (или) обучающего эффекта. В предлагаемом решении демонстрируется понимающее отношение к обучающимся, учитываются условия проблемной ситуации. Однако предложенное описание не содержит достаточного обоснования, направленность педагога на положительный эффект не подкреплена знаниями об особенностях возраста обучающихся, ведущих потребностях и мотивах, возможных причинах проблемного поведения, последствиях выбранного способа воздействия и др.

5 баллов – дан конструктивный вариант реагирования и приведено его качественное обоснование. Предложенный вариант будет способствовать достижению определенных (указанных преподавателем) педагогических целей, формированию позитивных новообразований в форме знаний, умений или качеств личности обучающегося. Обоснование включает анализ педагогической ситуации, изложение возможных причин ее возникновения, постановку педагогических целей и задач; учет особенностей обучающихся; описание возможных ответных реакций обучающихся и других участников инцидента, предвидение результатов воздействия.

Пример задания и его решения.

«Представьте себе, что вы куратор. Ваши обучающиеся ушли с последнего занятия в кино и таким образом сорвали

занятие. На следующий день Вы приходите в аудиторию и спрашиваете, кто был инициатором идеи, в ответ – молчание»

Что Вы будете делать (как поступите, что скажете и др.) в данной ситуации и почему? Напишите Ваш вариант объемом не более 1 страницы.

2 балла – вариант ответа отсутствует или предложены варианты: «Никуда не денетесь, все равно придется сказать, только уже у директора», «Молчите, молчите, посмотрим, как заговорите на экзаменах», «Всем по поведению двойки за четверть» и т.п. 0 баллов получают также ответы, не имеющие отношения к сути решаемой ситуации, например: «У меня такого не бывает», «Мои обучающиеся, вряд ли, убегут в кино», «Сейчас в кино никто не ходит, все из Интернета скачивают» и т.п.

3 балла – приведен возможный, но не самый конструктивный вариант реагирования без обоснования: «Как хотите, тогда в каникулы на экскурсию не едем», «Все равно вам всем придется отработать этот урок», «Если виновный не будет назван, вы все будете отвечать за проступок» и т.п.

4 балла – предложенный вариант реагирования и его обоснование требуют усовершенствования: «Инициатора выявлять не буду, скажу, что в общем – то и неважно, кто подал идею, поинтересуюсь интересным ли был фильм и обязательно ли было уходить с занятия» и т.п.

5 баллов – дан конструктивный вариант реагирования и приведено его качественное обоснование: «Я постараюсь выяснить, почему возникла такая ситуация, скажу, что рада тому, что аудиторию у нас дружный, но подверженность всех «стадному чувству» меня огорчает, любой поступок имеет последствия, их надо прогнозировать и принимать решения исходя из предполагаемых последствий», «Скажу, что дело уже сделано и, конечно, можно много возмущаться и искать зачинщиков, но теперь скорее надо думать, как исправлять ситуацию». Это позволит избежать ненужного сопротивления и противостояния. «Подчеркну, что любое несоблюдение правил и норм приводит к трудностям, что таким необдуманном шагом они испортили свои отношения с педагогами и что об этом тоже надо думать».

Обязательно предложу выработать совместное решение по разрешению сложившейся ситуации. Это будет способствовать дальнейшему сплочению коллектива и развитию навыков разрешения (в том числе совместного) сложных социальных ситуаций. Обсуждение можно провести в форме мозгового штурма. В качестве одного из способов предложу выбрать делегатов, которые пойдут договариваться к педагогу об отработке сорванного занятия. Поддержу другие способы разрешения ситуации, предложенные детьми, так как в этом случае повышаются шансы на их реализацию» [18].

Практическое задание

1. Для выполнения задания студенты разбиваются на бригады в каждой из них должно быть 2-3 человека.

2. Выбираются студентами эксперты-судьи (3 человека).

3. Знакомятся с правилами групповой дискуссии:

- не перебивать выступающего. Мотивы перебивания: а) антипатия к чужим мыслям. Человеку легче следовать своим мыслям, нежели заставить себя следить за тем, что говорит другой; б) потребность в реплике: человек не слушает, его мысли заняты своими доводами;

- критиковать не личность участника, а предложенный им вариант решения;

- не повторять аргументы и мысли, уже высказанные по решению данной ситуации;

- «здесь и сейчас» это правило означает, что участники не должны выходить за рамки предложенной ситуации. Иногда бывает рассуждения такого типа: «Если бы учащийся сделал в свое время то-то и то-то, то этого не произошло бы». Нужно ситуацию принимать такой, какой она была предложена для обсуждения;

- не разрешается отказываться от обсуждения предложенной ситуации. Не должно быть реакций типа: «Не знаю...», «Я еще не решил...», «Я лучше послушаю, что скажут другие...»;

- не говорить одновременно. Часто участники групповых решений говорят одновременно, не слушая друг друга;

- не многословить.

4. Каждая бригада получает описание педагогической ситуации из банка ситуаций (прил. Б). После уточнения деталей ситуации и сбора необходимой информации участники приступают к анализу в бригадах предложенной ситуации (3 мин.) Затем представитель каждой бригады представляет анализ педагогической ситуации и выработанное решение.

5. Оценивание предложенных бригадами вариантов решения ситуации экспертами, которые руководствуются своими критериями оценки или используют следующие критерии, предложенные руководителем занятия:

Адекватность решения означает установление и разрешение основных и главных противоречий, существующих в данной коммуникативной ситуации. Данный критерий является интегративным и включает в себя следующие показатели:

а) соответствие предлагаемых действий достижению поставленных целей;

б) предлагаемое действие является необходимым в данных условиях коммуникативной ситуации;

в) учет в принимаемом решении особенностей других учащихся и своих собственных возможностей ;

г) соотнесение принятого решения с практическим опытом определение жизненности, реальности и приемлемости решения.

Согласно отмеченным требованиям, правильное решение означает логичность, т.е. отсутствие противоречий в предлагаемом решении. Именно такое решение будет способствовать достижению социально полезных целей и соответствовать возможностям субъекта и обстановке.

Оперативность решения заключается в своевременности предлагаемых учащимся действий в данной ситуации, которые содержат в себе возможность быстрого исполнения решения.

Оригинальность решения.

Экономичность решения означает достижение максимальных результатов с минимальными затратами.

6. Результаты записываются в тетради для практических работ.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение педагогической ситуации.
2. В чем заключается суть целевого принципа анализа ситуации?
3. В чем сущность принципа калькирования?
4. Охарактеризуйте принцип аппроксимации.
5. Дайте характеристику ситуативного принципа.
6. В чем сущность принципа Максимаина?
7. Каковы причины возникновения проблемной ситуации?
8. Что учитывается при оценке результатов решений педагогической ситуации?

Рекомендованная литература

Основная литература:

1. Омеляненко В.Л. Задания и педагогические ситуации : пособие для студентов пед. ин-тов и учителей / В.Л. Омеляненко; Л.Ц. Вовк, С.В. Омеляненко . – М. : Просвещение, 1993. – 272 с.
2. Чернышёв А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А.С. Чернышёв. – М. : МПСИ, Модэк, 2010. – 192 с.
3. Засобина Г.А. Практикум по педагогике : учебное пособие / Г.А. Засобина, С.Л. Кабыльницкая, Н.В. Савин ; под ред. Н.В. Савина. – М. : Просвещение, 1986. – 111с

Дополнительная литература:

1. Кондрашова Л.Н. Сборник педагогических задач / Л.Н. Кондрашова. – М. : Просвещение, 2007. – 140 с.
2. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий : учеб.-практич. пособие для учителей, студентов пед. учеб. заведений / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр «Учитель». – 2006. – 160 с.
3. Поташник М.М. Педагогические ситуации / М.М. Поташник, Б.З. Вульф. – М. : Педагогика, 2006. – 144 с.

Практическая работа № 2.3

Тема: Разработка учебных ситуационных задач

Цель: овладеть информацией о сущности учебных ситуационных задач, методикой проектирования ситуационных задач.

План:

1. Понятие и особенность ситуационной задачи
2. Структура ситуационной задачи
3. Функции ситуационных задач
4. Проектирование ситуационных задач

Ход работы

1. Ознакомиться с теоретическими сведениями.
2. Выполнить практическое задание, проанализировать возникшие ошибки и затруднения.
3. Записать результаты в тетради для практических работ.
4. Письменно ответить на контрольные вопросы в тетради для практических работ.

Краткие теоретические сведения

1. Понятие и особенность ситуационной задачи

Ситуационные задачи – это задачи, позволяющие студенту осваивать интеллектуальные операции последовательно в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка.

Специфика ситуационной задачи заключается в том, что она носит ярко выраженный практико-ориентированный характер, но для ее решения необходимо конкретное предметное знание. Зачастую требуется знание нескольких учебных дисциплин. Кроме этого, такая задача имеет не традиционный номер, а красивое название, отражающее ее смысл. Обязательным элементом задачи является проблемный вопрос, который должен быть

сформулирован таким образом, чтобы студенту захотелось найти на него ответ.

Ситуационные задачи близки к проблемным и направлены на выявление и осознание способа деятельности. При решении ситуационной задачи студент и преподаватель преследуют разные цели: для обучающегося – найти решение, соответствующее данной ситуации; для преподавателя – освоение студентами способа деятельности и осознание его сущности.

2. Структура ситуационной задачи

При всём многообразии видов ситуационных задач, все они имеют типовую структуру.

Как правило, задача включает в себя:

- название (желательно яркое, привлекающее внимание);
- ситуацию – случай, проблема, история из реальной жизни;
- лично-значимый познавательный вопрос;
- информация по данному вопросу, представленная в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистические данные);
- вопросы или задания для работы с задачей. Задания для студентов в этих задачах составляют разного уровня сложности (от ознакомления до оценки), что позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов, а также особенности учебной группы.

Ситуационные задачи ориентированы на формирование наиболее универсальных способов работы с информацией, которые опираются на таксономию, разработанную Б. Блумом. Решение ситуационных задач включает несколько последовательных этапов: целевой, актуализации, проблемный, выбора средств, теоретический, результативный, генерализации.

Структура ситуационной задачи содержит всю ту избыточную информацию, которая необходима для того, чтобы подготовить человека для успешной жизни в информационном обществе. Обучение обучающихся решению проблем предполагает освоение универсальных способов деятельности, применимых в самых разных ситуациях. Ситуационная задача представляет собой

описание конкретной ситуации, более или менее типичной для определенного вида деятельности. Содержание ситуационной задачи, как правило, определяется потребностями и интересами конкретной группы обучающихся, ориентировано на имеющийся культурный опыт и предоставляет возможность творчески осваивать новый опыт. Это содержание включает описание условий деятельности и желаемого результата. Решение задачи заключается в определении способа деятельности.

Специфическими чертами ситуационных задач являются направленность на выявление и осознание способа деятельности, множественность допустимых решений, возможность использования на разных этапах учебного процесса.

3. Функции ситуационных задач

Ситуационные задачи – прием обучения нового поколения, сочетающий в себе целый ряд *функций*.

Дадим их краткую характеристику:

- функция организации познавательной деятельности студентов – ситуационные задачи, которые способствуют усвоению знаний;
- функция организации самостоятельной учебной деятельности студентов – ситуационные задачи, позволяющие самостоятельно приобретать знания, проверять свои достижения с помощью разноуровневых заданий, вести учет результатов;
- корректирующая функция – ситуационные задачи, которые позволяют оценивать результаты работы, а также осуществлять необходимые корректирующие действия.

Педагогический процесс можно рассматривать как непрерывную цепь взаимосвязанных, взаимопродолжающихся ситуационных задач. Это наиболее подвижные, быстро поддающиеся изменению элементы процесса обучения. Структура ситуационных задач внешне проста. В нее входит педагог, обучающийся, их эмоционально-интеллектуальное взаимодействие. Но такая простота обманчива, так как оно проявляется в совместном действии двух сложных внутренних миров педагога и обучающегося.

Ситуативные задачи могут создаваться целенаправленно или возникать стихийно.

Таким образом, возможности ситуационных задач состоят в способности изменить отношения преподаватель – студент в направлении их равноправного взаимодействия, когда преподаватель выступает не как источник верного ответа, а как помощник в освоении знаний и способов действий.

В результате ситуационные задачи подразделяются на три уровня, в соответствии с уровнями сформированности компетенций по дисциплинам и МДК.

Задачи первого уровня: для решения такой задачи требуется один теоретический факт (уровень воспроизведения).

Задачи второго уровня: для решения требуется комбинация нескольких идей, применяются знания из разных тем дисциплины/МДК, а также личный опыт (уровень понимания).

Задачи третьего уровня: для решения требуется исследовательский подход при построении модели ситуации, изучении нового материала, поиска нескольких способов решения одной ситуативной задачи (уровень размышления).

Решение ситуационных задач может способствовать развитию навыков самоорганизации деятельности, формированию умения объяснять явления действительности, развитию способности ориентироваться в мире ценностей, повышению уровня функциональной грамотности, формированию ключевых компетентностей, подготовке к профессиональному выбору, ориентации в ключевых проблемах современной жизни. Во всех случаях решение ситуационных задач будет направлено на достижение метапредметных результатов.

4. Проектирование ситуационных задач

Для разработки заданий используется конструктор задач, разработанный Л.С. Илюшиным [16]. Данный конструктор представляет собой набор ключевых фраз, своеобразных клише заданий, которые предлагаются обучающимся на разных этапах освоения определенной информации (табл.2.1).

Таблица 2.1 – Конструктор задач (Б. Блум, Л.С. Илюшин)

<i>Ознакомление</i>	<i>Понимание</i>	<i>Применение</i>	<i>Анализ</i>	<i>Синтез</i>	<i>Оценка</i>
Назовите основные части...	Объясните причины того, что...	Изобразите информацию о ...	Раскройте особенности...	Предложите новый (иной) вариант...	Ранжируйте... и обоснуйте...
Сгруппируйте вместе все...	Обрисуйте в общих чертах шаги, необходимые для того, чтобы...	Предложите способ, позволяющий...	Проанализируйте структуру... с точки зрения ...	Разработайте план, позволяющий (препятствующий) ...	Определите, какое из решений является оптимальным для...
Составьте список понятий, касающихся	Покажите связи, которые, на ваш взгляд, существуют между...	Сделайте эскиз рисунка (схемы), который ...	Составьте перечень свойств..., с точки зрения...	Найдите необычный способ, позволяющий...	Оцените значимость для...
Расположите в определенном порядке	Постройте прогноз развития...	Сравните ... и ..., а затем обоснуйте...	Постройте классификацию... на основании...	Придумайте игру, которая...	Определите возможные критерии оценки...
Изложите в форме текста	Прокомментируйте положение о том, что...	Проведите эксперимент, подтверждающий, что ...	Найдите в тексте (модели, схеме и т.п.) то, что...	Предложите новую (свою) классификацию...	Выскажите критические суждения о...
Вспомните и напишите	Изложите иначе идею о том, что...	Проведите презентацию...	Сравните точки зрения ... и ... на ...	Напишите возможный ...	Оцените возможности... для...
Прочитайте самостоятельно	Приведите примеры того, что ...	Рассчитайте на основании данных ...	Выявите принципы, лежащие в основе...	Изложите в форме своего мнения (понимание) ...	Проведите экспертизу состояния...

Проектирование ситуационных задач осуществляется на следующей логике:

1) формулировку личностно-значимого вопроса, который поможет ученику убедиться в необходимости данного знания, подбор текстов (это могут быть простые тексты сложные тексты; это могут быть тексты разных видов и жанров: отрывки из художественных произведений, биографии, тексты развлекательного характера, личные письма, документы, статьи из газет и журналов, деловые инструкции, рекламные объявления, товарные ярлыки, географические карты и др. В них могут использоваться различные формы представления информации: диаграммы, рисунки, карты, таблицы, графики и др.);

2) наличие вопросов и заданий к текстам, которые носят проблемный характер, предполагают обобщение информации, соотнесение содержания текста со своим жизненным опытом и ориентированы на получение продукта, например, разработку проекта.

3) важным условием является разнообразный характер заданий, позволяющий обучающимся не столько воспроизводить знания, сколько оценить представленную информацию, сформулировать гипотезы, сделать выводы, высказать свою точку зрения, предложить разные варианты решений, использовать имеющиеся знания для решения задачи.

Решение ситуационных задач способствует формированию и развитию не только учебных навыков, но и исследовательских и творческих способностей обучающихся, что стоит во главе требований и стандартов нового поколения и запросов общества сегодня.

Ситуационные задачи применимы в учебных предметах любого типа и могут использоваться для обучающихся любого возраста, при этом они отличаются характером проблем, решение которых необходимо найти.

Специфика ситуационной задачи заключается в том, что она:

– носит ярко выраженный практико-ориентированный характер,

– для её решения необходимо конкретное предметное знание. Зачастую для решения ситуационной задачи обучающимся требуется знание нескольких учебных предметов;

– обязательным элементом задачи является проблемный вопрос, который должен быть сформулирован таким образом, чтобы ученику захотелось найти на него ответ.

Специфическими чертами ситуационных задач являются направленность на выявление и осознание способа деятельности, множественность допустимых решений, возможность использования на разных этапах учебного процесса.

Во всех случаях решение ситуационных задач направлено на достижение образовательных результатов, выходящих за рамки учебного предмета и применимых в разных видах деятельности. Ситуационные задачи применимы в учебных предметах любого типа и могут использоваться для обучающихся любого возраста, при этом они отличаются характером проблем, которые необходимо решить.

Ситуационные задачи близки к проблемным и направлены на выявление и осознание способа деятельности. При решении ситуационной задачи педагог и обучающиеся преследуют разные цели: для обучающихся – найти решение, соответствующее данной ситуации; для педагога – освоение обучающимися способа деятельности и осознание его сущности.

Решение ситуационных задач может способствовать развитию навыков самоорганизации деятельности, формированию умения объяснять явления действительности, развитию способности ориентироваться в мире ценностей, повышению уровня функциональной грамотности, формированию ключевых компетентностей, подготовке к профессиональному выбору, ориентации в ключевых проблемах современной жизни. Во всех случаях решение ситуационных задач будет направлено на достижение метапредметных результатов.

– Использование ситуационных задач в образовательном процессе позволяет:

– развить мотивацию обучающихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды;

- актуализировать предметные знания с целью решения личностно-значимых проблем на деятельностной основе;
- вырабатывать партнерские отношения между обучающимися и педагогами.

Подходы к разработке ситуационных задач

Первый подход – построение задачи на основе соответствующих вопросов учебника.

Второй подход основан на выделенных типах практико-ориентированных задач, которые необходимо научиться решать каждому ученику.

Третий подход основан на проблемах реальной жизни, познавательная база решения которых закладывается в соответствующих учебных дисциплинах.

Четвертый подход обусловлен необходимостью отработки предметных знаний и умений, но не на абстрактном учебном материале, а на материале, значимом для ученика.

Ситуационные задачи, решение которых заключается в определении способа деятельности в той или иной ситуации. Структура ситуационной задачи содержит всю ту избыточную информацию, которая необходима для того, чтобы подготовить человека для успешной жизни в информационном обществе. Обучение обучающихся решению проблем предполагает освоение универсальных способов деятельности, применимых в самых разных ситуациях. Ситуационная задача представляет собой описание конкретной ситуации, более или менее типичной для определенного вида деятельности. Содержание ситуационной задачи, как правило, определяется потребностями и интересами конкретной группы обучающихся, ориентировано на имеющийся культурный опыт и предоставляет возможность творчески осваивать новый опыт. Это содержание включает описание условий деятельности и желаемого результата. Решение задачи заключается в определении способа деятельности.

Пример ситуационной задачи:

Паша Семенов бойко, уверенно отвечает тему. Обычно чуточку медлительный, неуверенный в себе, он сейчас как-то преобразился.

– Османские завоеватели отличались неслыханной жестокостью, – рассказывал он.

– Но болгарские партизаны уходили в леса и вели мужественную борьбу с османскими захватчиками...

Свой ответ он заканчивает словами: "Наши дали клятву бороться до конца".

– Постой, постой, о чем ты говоришь? Кто это наши? – спрашивает преподаватель истории.

Паши смолк и посмотрел на него так, словно увидел впервые. Он не понял, почему его остановили.

– Конечно, наши. Ведь болгарские партизаны вели справедливую войну!

Паши смотрел на преподавателя уверенно, ни на минуту не сомневаясь в своей правоте. И даже был удивлен: как это педагог не может понять таких простых вещей?

История – точная наука. Со стороны воспитательной – юноша прав, у него верное чутье на своих и чужих. Как снять противоречие между воспитательными и образовательными задачами обучения в данной ситуации?

Задание:

1. Проанализируйте педагогическую ситуацию с точки зрения профессиограммы педагога.

2. Какие педагогические способности и личностные качества педагога проявились и какие не нашли своего проявления в данной педагогической ситуации.

3. Предложите варианты действий педагога в подобной ситуации.

4. Сделайте вывод о значении развития педагогических способностей преподавателя истории в профессиональной деятельности.

5. Создайте свой вариант профессиограммы педагога.

Практическое задание

Разработайте ситуационную задачу по теме специальной дисциплины (на выбор студента).

Контрольные вопросы

1. Дайте определение понятию «ситуационная задача».
2. Приведите типовую структуру ситуационной задачи.
3. Дайте краткую характеристику функциям ситуационной задачи.
4. В чем состоят возможности ситуационных задач?
5. Назначение ситуационных задач в образовательном процессе.
6. Охарактеризуйте конструктор задач, разработанный Л.С. Ильюшиным.
7. Сравните ситуационные и проблемные задачи.
8. Какие существуют подходы к разработке ситуационных задач?

Рекомендованная литература

Основная литература:

1. Акулова О.А. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентностей учащихся: учебно-методическое пособие для педагогов школ / О.А. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. – СПб. : КАРО, 2008. – 96 с.

Дополнительная литература:

1. Ильюшин Л.С. Приемы развития познавательной самостоятельности учащихся [Электронный ресурс] / Л.С. Ильюшин. URL: <http://likhachev.lfond.spb.ru/Lesson/ilushina.doc>

2. Касаткина Н.С. Ситуационная задача как составляющая фонда оценочных средств по педагогике / Н.С. Касаткина // Новейшие тенденции в науке и образовании: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Иркутск: «Научное партнерство «Алекс»», 2017. – С. 125–128.

3. Касаткина Н.С. Эмпатическая составляющая профессиональной компетентности будущего учителя / Н.С. Касаткина, Н.С. Шкитина, Е.Ю. Немудрая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 113–118.

ТЕМА3

РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ МЕТОДОМ АНАЛИЗА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ

Практическая работа № 3.1 (2 часа)

Тема: Использование метода анализа конкретных ситуаций для решения профессионально-педагогических задач

Цель: овладеть информацией о сущности метода анализа конкретных ситуаций, возможности использования для решения профессионально-педагогических задач.

План

1. Сущность метода анализа конкретных ситуаций
2. Функции и назначение конкретных ситуаций
3. Использование метода конкретных ситуаций в учебной задаче

Ход работы

1. Ознакомиться с теоретическими сведениями.
2. Заслушать доклад магистранта на тему «Использование метода анализа конкретных ситуаций в различных областях».
3. Выполнить практическое упражнение, проанализировать возникшие ошибки и затруднения.
4. Записать результаты в тетради для практических работ.
5. Письменно ответить на контрольные вопросы в тетради для практических работ.

Краткие теоретические сведения

1. Сущность метода анализа конкретных ситуаций

Метод анализа конкретных ситуаций появился впервые в начале XX в. в Гарвардском университете как один из проблемных

методов подготовки юристов и менеджеров, когда обучающиеся активно обсуждали ситуации из юридической или бизнес-практики. Первый сборник кейсов Гарвардской школы бизнеса был опубликован в 1921 г. и заложил основы американской школы кейсов: «Это метод обучения, когда студенты и преподаватели (instructors) участвуют в непосредственных дискуссиях по проблемам или случаям (cases) бизнеса. Примеры случаев обычно готовятся в письменном виде как отражение актуальных проблем бизнеса, изучаются студентами, затем обсуждаются ими самостоятельно, что дает основу для совместных дискуссий и обсуждений в аудитории под руководством преподавателя. Метод Case Studies, таким образом, включает специально подготовленные обучающие материалы и специальную технологию (techniques) использования этих материалов в учебном

Метод кейсов (от англ. case – случай, ситуация, казус) имел разные названия – метод анализа инцидентов, метод казусов, метод анализа деловой корреспонденции, метод анализа деловых историй (ситуаций), метод решения ситуационных задач, – но сегодня в англоязычной литературе чаще всего говорят о кейс-стади или просто кейс-методе, а в русском языке более грамотным можно считать название «метод анализа конкретных ситуаций».

Современное понимание метода анализа конкретных ситуаций и его применение довольно широкое. Он представляет собой педагогическую технологию проблемно-ситуационного типа, предполагающую использование в учебном процессе реальных (или близких к реальным) ситуаций экономического, управленческого или производственного характера с последующим их анализом, оценкой, принятием обоснованных решений. Психолого-педагогическая сущность метода конкретных ситуаций заключается в определении и решении реальных, актуальных проблем в ситуациях неопределенности, часто противоречивых и не имеющих однозначно правильного решения. При этом обучающийся сталкивается с необходимостью:

– выявления проблем, их типологии, характеристик, последствий и путей разрешения проблемы (проблемный анализ);

- анализа взаимосвязей и структуры ситуации с окружающей и внутренней средой (системный анализ);
- установления причин, которые привели к возникновению данной ситуации и возможных последствий (причинно-следственные связи);
- обсуждения проблемы в малой группе, ее решения в процессе командной работы (коммуникативные действия, критическое мышление);
- подготовки прогноза относительно вероятного и желательного будущего (прогностический анализ);
- выработке планов, программ действий в процессе решения данной ситуации (программно-целевой анализ);
- рефлексии процесса решения проблемы.

На самом деле, возможности его использования достаточно широки, практически – безграничны. Опыт использования метода конкретных ситуаций в практике обучения взрослых показал его высокую эффективность для:

- развития навыков структурирования информации и идентификации проблем;
- обучения технологиям выработки управленческих решений;
- актуализации и критической оценки накопленного опыта в практике принятия решений;
- развития эффективных коммуникаций в процессе коллективного поиска и обоснования решения;
- разрушения стереотипов и штампов в технике и организации поиска эффективного решения;
- стимулирования инноваций за счет развития системного, концептуального знания.

Педагогическими признаками метода конкретных ситуаций считают:

1. Наличие модели социально-экономической, производственной ситуации в конкретный период времени.
2. Связь с жизнью, реальность ситуации.

3. Необходимость выявления, нахождения и формулирования проблемы.

4. Коллективная выработка решений (работа в группе).

5. Многоальтернативность решений.

6. Наличие управляемого эмоционального напряжения.

2. Функции и назначение конкретных ситуаций

Конкретные ситуации используются, чтобы...

– учиться, «делая то, чему учат»;

– продвигать и развивать концепции;

– искать сходства и различия;

– обмениваться опытом;

– применять анализ в динамике.

Конкретные ситуации могут выполнять различные функции, в зависимости от того, какую задачу ставит себе преподаватель.

Иллюстративные ситуации (объем не более одной страницы) могут включаться в материал лекции (сообщения) с целью организовать обсуждение изучаемого материала непосредственно на занятии.

Нормативные ситуации (чаще всего с элементами задачи) имеют определенные расчетные или нормативные параметры, позволяющие провести анализ и найти однозначный ответ. Эти ситуации предназначены, главным образом, для контроля знаний.

Функциональные ситуации требуют от слушателя знания теории вопроса. Наряду с числовыми данными в таких ситуациях, как правило, присутствует информация противоречивого свойства, усиливающая фактор неопределенности в выборе решения.

Как правило, в таких ситуациях заранее известно правильное решение, но оно не исключает наличия альтернативных, не менее привлекательных, решений. Особое внимание здесь уделяется аргументации и степени доказательности выбранного решения.

Стратегические ситуации не могут иметь однозначного решения, потому что в них активную роль играют нестабильные факторы, которые всегда присутствуют в реальных системах. Множество противоречивых критериев выбора и отсутствие

окончательной оценки эффективности предлагаемого решения приводят к спорам (иногда и тупиковым!) при обсуждении таких ситуаций. Их привлекательность – в том, что они ближе всего к реальности, к практике.

При выборе ситуации задаем себе следующие вопросы:

1. Какие проблемы я хочу решить при помощи конкретных ситуаций?

2. Какова моя логика, в чем последовательность?

3. Можно ли представить проблему, ситуацию в виде метафоры?

Чем реальнее проблема, чем жизненной ситуация – тем больше она захватывает участников, тем более глубокого анализа можно ожидать, тем к более смелым решениям в жизни готовят себя слушатели. Основной смысл метода конкретных ситуаций состоит в изменении отношения слушателей к самому процессу обучения, в повышении ответственности за его результаты.

В целом метод конкретных ситуаций позволяет:

- принимать верные решения в условиях неопределенности;
- разрабатывать алгоритм принятия решения;
- овладеть навыками исследования ситуации;
- разрабатывать план действий;
- применять полученные теоретические знания на практике;
- учитывать точки зрения других специалистов.

Главное – этот метод способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, прививает навыки решения практических задач.

На занятиях по гуманитарным дисциплинам возможно использование следующих приемов:

1. Приемы конкретизации и фактологии – ориентированы на необходимость выделения главной идеи или мысли в потоке фактов и событий. Их можно использовать в процессе устного изложения материала – лекций. К таким приемам относятся:

а) картинный сюжетный рассказ, куда входят яркие эпизоды из истории;

б) персонификация исторических процессов в судьбе отдельной исторической личности;

в) драматизация событий – факты и исторические даты излагаются как введение в изложение занимательных подробностей.

2. Исследовательский прием – направлен на коллективную работу в группе – когда необходимо в процессе коллективного рассуждения дать анализ содержанию отрывка из первоисточника. Он ориентирован для работы в небольших (15–20 человек) группах – на семинарских (практических) занятиях.

Можно выделить следующие цели применения метода анализа конкретной ситуации:

- развитие аналитического, творческого, критического мышления;

- практика поиска и выработки альтернативных решений, осознание многозначности практических (возникающих в реальной профессиональной деятельности) проблем и жизненных ситуаций;

- способность и готовность к оценке и принятию решения;

- гарантия более качественного усвоения знаний за счет их углубления и обнаружения пробелов знаний;

- развитие социальных компетенций при работе в группе;

- в методе case-study преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью», неэмоциональностью изложения материала.

К преимуществам рассматриваемого метода 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;

- выработка навыков простейших обобщений;

- получение навыков презентации;
- получение навыков пресс-конференции, умения формулировать вопрос, аргументировать ответ.

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.

3. Использование метода конкретных ситуаций в учебной задаче

Суть метода заключается в том, что слушателям предлагается готовая ситуация, которая в той или иной степени имитирует реальную, жизненную. Чаще всего она излагается письменно в виде готовой «истории», причем финал остается «открытым». В качестве учебной задачи участникам предлагают ее проанализировать и предложить свое решение.

Иногда для более глубокого анализа ситуации используют прием инсценировки или «исполнения ролей», когда студенты или просто слушатели исполняют роли действующих лиц ситуации. При этом на занятиях создается обстановка, приближенная к действительности. Приняв на себя роль конкретного лица, слушатель вникает в мотивы его поведения. Исполнение ролей заставляет задуматься над необходимостью учитывать позиции всех заинтересованных сторон, учит анализировать собственное поведение и наблюдать за деятельностью других людей в определенной производственной ситуации.

В некоторых учебных ситуациях более подходящим является использование так называемого «инцидента». Под «инцидентом» понимается наиболее простая конфликтная ситуация, возникающая в ходе реальной деятельности и требующая от руководителя

оперативного решения. Слушателям без предварительной подготовки дается краткая информация о конкретном случае (инциденте), имевшем место в производственном процессе.

Чтобы принять правильное решение, участники могут задать дополнительные вопросы преподавателю, наметить свой вариант объяснения ситуации и принять собственное решение. В последующем коллективном обсуждении выявляются ошибки в запросах информации, воссоздается действительная ситуация, определяется проблема и анализируются решения слушателей.

Для создания реальной ситуации к анализу конкретных ситуаций может добавляться и разбор деловой корреспонденции, что является существенной частью деятельности преподавателя (руководителя). На занятии осуществляется имитация работы руководителя с документами, когда слушатели получают папки с деловой корреспонденцией, в которой находятся деловые письма, распоряжения вышестоящих менеджеров, принимать решения в условиях ограниченного промежутка времени.

В конце занятия весь комплекс действий слушателя-«руководителя» обсуждается совместно и может оцениваться по количеству набранных баллов. Во всех перечисленных видах обучения задача слушателей заключается в идентификации проблемы и поиске вариантов ее решения, основанных на известных методах генерации идей, посредством организации дискуссии или структурированного обсуждения. Все они сводятся к анализу ситуации или проблемы, и значит, являются частным случаем метода конкретных ситуаций, известного как case-study.

На практике работа с конкретными ситуациями включает в себя следующие приемы:

- работу с информацией – изначально она одинакова для всех. Использование собственного опыта в данной области, привлечение дополнительных источников знаний, структурирование и синтез имеющейся информации и т. д. позволяют наглядно увидеть, как в рамках одинаковых начальных информационных условий формируются разные модели выбора решений;

- технологии выявления проблемы. Студентам полезно знать,

что можно выбирать различные подходы;

– анализ последовательности фактов, иллюстрирующих развитие конфликта, и через их сопоставление выход на предмет конфликта и содержание проблемы;

– анализ субъектов ситуации, определения их места в организации, схем взаимодействия, области интересов, возможного предмета конфликта с последующим сопоставлением с фактами, подтверждающими или опровергающими сделанные выводы;

– описание ситуации как целостной системы. В этом случае используются различные процедуры диагностики системы, выявление «болевых точек» и т. д.;

– методы анализа – выбираются в зависимости от содержания проблемы и объекта анализа: анализ схем взаимодействий, анализ процессов управления, анализ состояний системы, анализ системы в целом. На этом этапе разбора конкретной ситуации идет интеграция теоретических и прикладных знаний, формируется концептуальное знание;

– процедуры решения проблемы – всегда предполагается альтернативность решения, чаще всего при наличии противоречивых критериев. В результате участники предлагают стандартный подход или решение, лежащее за рамками традиции или аналогий в решении проблемы. Решения-новации являются, в конечном счете, целевым ориентиром применения метода конкретных ситуаций. Это кульминационный момент всего обсуждения: полученные слушателем знания и опыт решения конкретных ситуаций могут изменить его реальное поведение.

Практическое задание

Для выполнения задания студенты разбиваются на пары и осуществляют анализ представленных кейсов. Результаты записываются в тетради для практических работ.



Кейс 1

Проблема: взаимоотношения в коллективе

Конкретная ситуация: Обучающийся детского объединения, имея завышенную самооценку и высокую мотивацию к достижению успеха, решил выдвинуть свою кандидатуру в вышестоящую общественную структуру, тем самым представляя все объединение, но, не спрашивая мнения команды. Узнав это, основная часть коллектива высказалась против того, чтобы он представлял объединение, так как он не является авторитетом из-за неимения необходимых знаний и опыта. Возник конфликт.

Задание:

1. Как могут развиваться события в коллективе?

Варианты развития событий	
	
<p>Раскол в коллективе</p>	
	
<p>Настрой коллектива против «антилидера»</p>	
Предложите свои варианты	

2. Решите проблему путем выбора наиболее приемлемого варианта для сохранения коллектива.

Кейс 2

По технической направленности на основе реального события из жизни

Проблема: (сформулировать самостоятельно)

Событие: сотрудники хорватской фирмы по изготовлению ворот и изгородей сотворили кружевное чудо-кованый «Фольксваген» – «жук». Три мастера в течение четырех месяцев тайне от всего коллектива ковали каждую деталь кузова вручную, а потом установили его на платформу машины. Готового жука украсили золотом, внутри кожаный салон. Машина пользуется большим спросом.



Задание:

1. Какие варианты использования данного автомобиля вы можете предложить? _____
2. Предложите способы модернизации автомобиля с учетом погодных условий

Время года	Усовершенствование
зима	
осень	
весна	
лето	

Контрольные вопросы

1. В чем особенность метода анализа конкретных ситуаций?
2. Каковы функции конкретных ситуаций?
3. Для чего необходим анализ конкретных ситуаций?
4. Укажите педагогические признаки метода конкретных ситуаций.
5. Какие приемы включает в себя работа с конкретными ситуациями?
6. Назовите преимущества рассматриваемого метода.
7. Чем отличаются кейсы от педагогических задач?
8. Особенность кейсов при решении учебных задач.

Рекомендованная литература

Основная литература:

1. Масалков И.К. Стратегия кейс-стади: методология исследования и преподавания : учебник для вузов / И.К. Масалков, М.В. Семина. – М. : Академический Проект; Альма Матер, 2011. – 443 с.

2. Мухина С.А. Современные инновационные технологии обучения [Электронный ресурс] / С.А. Мухина, А.А. Соловьева – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. –
<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785970406915.html>

Дополнительная литература:

1. Методические материалы по курсу «Метод кейс-стади» / составитель О.Н. Калачикова. – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2005. – 86с.

2. Земскова А.С. Использование кейс-метода в образовательном процессе / А.С. Земскова // Совет ректоров. – 2008. – №8. – С. 12-16.

Практическая работа № 3.2 (2 часа)

Тема: Разработка кейсов профессионально-педагогических задач

Цель: овладеть технологией разработки кейсов профессионально-педагогических задач.

План:

1. Классификация кейсов
2. Источники кейсов
3. Структура кейса
4. Этапы разработки кейсов

Ход работы

1. Ознакомиться с теоретическими сведениями.
2. Используя полученную информацию, выполнить практические задания.
3. Записать результаты в тетради для практических работ.

Краткие теоретические сведения

1. Классификация кейсов

В профессионально-педагогической подготовке используются, как правило, две формы кейсов.

Структурированный кейс содержит минимум информации, и для его решения применяют определенную теоретическую модель или схему. Такие ситуации могут иметь известное преподавателю оптимальное решение. Структурированные кейсы особенно полезно использовать для закрепления изученной темы и при проведении мини-контрольных работ. В этом случае они должны содержать конкретные вопросы для ответа.

Пример структурированного кейса.

К психологу обратилась мама восемнадцатилетнего парня с жалобой на его агрессивность: «Миша очень вспыльчив, все конфликты пытается разрешить силой. Бывает очень жестоким,

часто старается исподтишка навредить противнику. Ребята в группе его не любят. Он у нас единственный ребенок в семье. Нас с мужем очень беспокоит такое поведение сына».

Определите вид агрессивности у подростка и возможные причины агрессивного поведения. Сформулируете задачи коррекционной работы и обоснуйте оптимальные для данной ситуации методы коррекции.

Поскольку такие кейсы «умирают» буквально после применения в блиц-опросе с первой группой студентов, пакет этих кейсов должен быть очень динамичным, постоянно обновляющимся. Поэтому нередко он содержит не только так называемые «полевые» ситуации, основанные на фактах из реальной психолого-педагогической деятельности, но и «кабинетные», когда ситуация имеет формальный характер, а кейс готовится за рабочим столом преподавателя.

Неструктурированный кейс может быть изложен на 1–10 страницах текста и даже включать приложения в виде выписок из карты развития, журналов психолога или группы, протоколов ответов и т.п. Информация в нем очень подробная, в том числе и ненужная, а необходимая порой может и отсутствовать.

Пример неструктурированного кейса.

Шестнадцатилетний Ваня Николаев был направлен к психологу его куратором. По словам педагога, все время в колледже Ваня проводит сидя за своей партой: он не гуляет по аудитории, не выходит в коридор на переменах и к доске на занятиях, когда его спрашивают. Так продолжается уже в течение двух первых месяцев обучения. Он постоянно садится один и редко вступает в контакт с одноклассниками, даже если они начинают разговор с ним. Несмотря на такую «застенчивость», Ваня превосходно справляется с заданиями и отвечает на вопросы преподавателей.

Педагог выразила свое предположение о том, что Ваня больше чем застенчивый подросток. Она сожалела, что не обратилась к психологу раньше, поскольку считала необходимым сначала обсудить эту ситуацию с родителями парня. Однако, несмотря на назначенную индивидуальную встречу, родители Вани

не пришли.

Николаевы дали согласие о встрече с психологом, но тоже не пришли, а потом еще раз переносили дату. Наконец в назначенный день Николаевы пришли на встречу и даже на 10 минут раньше времени.

Папа Вани работает в строительно-ремонтной фирме своего отца. Это невысокий темноволосый, носящий бороду, мужчина тридцати с небольшим лет. Мама Вани – домохозяйка, она ухаживает за тремя их детьми: старшим 16-летним Ваней, 5-летним Димой, и 3-летней Юлей, которые в настоящий момент находились под присмотром бабушки (мамы главы семейства). Мама Вани – хрупкая женщина около 35-ти лет с длинными темными волосами и слегка возбужденная, – объяснила, что не могла прийти на ранее назначенные встречи из-за маленьких детей. Она сообщила, что не допускает мысли оставлять детей с приходящей няней и что ей необходимо быть дома как можно скорее.

Николаевы были удивлены, узнав, что Ваню направили к психологу. По словам отца, это хороший ребенок, которого почти не приходится дисциплинировать. Мама согласилась с этим, дополнив, что Ваня всегда послушен, содержит чистоту и порядок в своей комнате. Николаевы сообщили, что с самого рождения Ваня развивался в соответствии с возрастными требованиями – ходить начал в двенадцать месяцев. Ясли и детский сад не посещал, но с шести лет сам начал читать. Родители также не знали никаких проблем при подготовке его к школе и к занятиям сейчас, в колледже. Когда их спросили о друзьях Вани, мама сказала, что он предпочитает читать или играть с сестричками.

На следующий день Ваня появился в кабинете психолога. Это был подросток с прямыми темными волосами и большими карими глазами, аккуратно одетый в чистые синие штаны и полосатую рубашку. Пока он осматривал новое для него пространство кабинета, он ни разу не встретился взглядом с психологом.

Ваня рассказал, что он старший из троих детей в семье, и что ему жаль, что он не самый младший, потому что у Юли нет

никаких обязанностей. Он сказал, что его обязанности несложные, но они мешают его любимому чтению.

Также Ваня сообщил, что в колледже у него все хорошо, но затруднился назвать, что ему нравится и не нравится здесь. На вопрос о друзьях он сказал, что их у него нет, и в ответ на удивление психолога, заметил, что не переживает по этому поводу: «Так меньше проблем и неприятностей».

На вопрос о его увлечениях сказал, что любит читать, но теперь не так сильно, как раньше. Ваня сообщил, что с тех пор как начал учиться в колледже, у него появились проблемы со сном, часто он не может заснуть до полуночи, а потому ему все сложнее просыпаться утром и собираться на занятия. В ходе выяснения возможных причин, Ваня признался, что не может спать из-за переживаний о том, что он сделал. Он сообщил, что не хочет, чтобы его мама узнала, какой он плохой. Ваня рассказал, что иногда думает подговорить своего брата Диму начать протестовать против их домашних обязанностей и не выполнять их. Его глаза наполнились слезами, когда он рассказывал, как мама сильно их любит, а он плохо думал о ней, будто она слишком властна и не позволяет ему побыть одному.

Это наиболее сложный вид кейса, требующий для успешного анализа усвоения студентом ключевых положений изучаемой и смежных дисциплин, умения интегрировать теоретические знания из разных предметных блоков (культурологических, психологических, педагогических) и владения не просто частными, но комбинированными практическими навыками, целостно отражающими будущую профессиональную деятельность.

По целевой направленности кейсы условно подразделяют на три содержательных типа:

1. Кейсы, иллюстрирующие проблему, концепцию или решение в целом. Как правило, подобные «иллюстративные» кейсы используются на лекционных занятиях по всем дисциплинам учебного плана в качестве введения в обсуждаемую проблему. Ситуации этого типа выполняют функцию формирования методологии и стимулируют овладение теоретическими знаниями будущими специалистами. Такие кейсы, короткие по тексту (от

одного абзаца) и почти не содержащие «излишней» информации, можно без труда найти в статьях из опыта работы психологов и педагогов, в средствах массовой информации, из книг или фильмов.

2. Кейсы, обучающие анализу и оценке ситуации, выполняющие функцию овладения психолого-педагогическими нормами и правилами избранной деятельности. В основном, этот тип ситуаций стимулирует к анализу и оценке организационной стороны труда педагога, описывая статусно-правовые, морально-этические, научно-методические проблемы его деятельности.

К этому же типу относим кейсы, направленные на овладение такими необходимыми практическими знаниями, как слушание, наблюдение, диагностика, прогнозирование и др. Для этой цели наиболее эффективными являются видеосюжеты, отражающие реальные ситуации, которые накапливаются, в основном, благодаря видеотчетам студентов-практикантов.

3. Кейсы, обучающие решению проблемы и принятию решений, выполняют функцию формирования профессиональных умений и развития оперативного мышления специалиста.

Это самый сложный тип ситуаций, требующих разрешения проблемы в условиях недостаточной информации и данных о событии. Здесь всегда предполагается возможность нескольких решений проблемы, но требуется нахождение и обоснование наиболее предпочтительного из них. Решение подобных кейсов возможно лишь на основе интеграции теоретических знаний из разных предметных блоков и дисциплин, а потому их применение наиболее оправданно уже на старших курсах обучения по специальным дисциплинам.

Рассмотренные формы и типы кейсов обеспечивают возможность использования данного метода для достижения различных образовательных целей на всех этапах профессиональной подготовки. Для этого необходимо не только создать и постоянно обновлять банк специально подготовленных обучающих кейсов, но и правильно использовать эти материалы в учебном процессе.

В последнее время кейс рассматривается как одно из средств

оценки готовности выпускаемого специалиста к профессиональной деятельности, используется для итогового контроля. Экзаменационный кейс достаточно короткий и простой, больше напоминающий психолого-педагогическую задачу. Это вызвано необходимостью уложиться в ограниченные временные рамки и избежать дискуссии, в том числе среди членов комиссии. Студентам заранее известны только предметные области (дидактика, методика, психодиагностика, консультирование и другие) и требуемый алгоритм решения экзаменационного кейса.

Пример экзаменационного кейса:

Семнадцатилетнего Костю воспитывает одна мама. Между сыном и матерью до недавнего времени было полное взаимопонимание. Преподаватели колледжа говорили, что он способный студент. Но примерно полгода назад начались из колледжа звонки и записки о плохом поведении. Из отзывчивого и доброго мальчика он превратился в замкнутого и нервного подростка. В колледж идет с большой неохотой, часто не доходит до колледжа. Запрос матери: «Пожалуйста, помогите разобраться, что происходит с подростком?».

Алгоритм решения экзаменационного кейса:

- 1. Определить запрос и проблему (поведенческие, личностные, эмоциональные; деятельность (учеба), взаимоотношения);*
- 2. Сформулировать гипотезы о возможных причинах явления;*
- 3. Определить сферы, необходимые для диагностического обследования;*
- 4. Подобрать соответствующие этим сферам и возрасту 3–5 методик (название и автор теста, суть процедуры);*
- 5. Обосновать цель каждой методики;*
- 6. Дать прогноз психодиагностической деятельности по составленной схеме.*

2. Источники кейсов

Кейс представляет собой результат отражательной деятельности преподавателя. Как интеллектуальный продукт он

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Художественная и публицистическая литература, которая может подсказывать идеи, а в ряде случаев определять сюжетную канву кейса. Великолепные кейсы можно создать на базе

известных произведений классической художественной литературы. Применение художественной литературы и публицистики навязывает кейсу культурологическую функцию, стимулирует нравственное развитие личности.

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

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

Добротные материалы к кейсу можно получить посредством анализа научных статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме. Если произведения публицистики и художественной литературы придают эмоциональную насыщенность и предметную осязаемость кейсу, то произведения науки придают ему большую строгость и корректность. Хорошая научная статья обычно характеризуется углубленным пониманием какого-либо вопроса, а научная

монография дает системную, всестороннюю характеристику предмета исследования. Что касается научного отчета, то его особенностью является актуальность и новизна материала. Эти продукты науки далеко не всегда описывают и объясняют ситуацию. Поэтому они нуждаются в специальном осмыслении в аспекте ситуации. Наиболее интересные научные публикации могут выполнять в кейс-методе две функции: первая заключается в том, что научные публикации и их фрагменты могут выступить составляющими кейсов посредством включения в их ткань, а вторая – в том, что они могут быть включены в список литературы, необходимой для понимания кейса.

Неисчерпаемым кладом материала для кейсов является Интернет с его ресурсами. Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью. Проблемы использования его ресурсов рассмотрены в специальном параграфе данной книги.

Все источники информации для кейсов представляют собой продукты человеческой деятельности. В них проявляются интересы людей, их субъективизм, а порой ложь и заблуждения. Под заблуждением обычно понимается ложь, которая ошибочно принимается за истину. Возникает вопрос о том, можно ли использовать ложь и заблуждения при построении кейсов? Ответить однозначно на этот вопрос нельзя по многим причинам. С гносеологической точки зрения относительности знания каждый предыдущий этап в познании действительности содержит в себе заблуждения. С практической точки зрения ложь предопределяет неоптимальность деятельности, с педагогической точки зрения ложь должна быть исключена из преподаваемого знания. По нашему мнению, в кейсе можно в ряде случаев использовать и ложные представления и заблуждения, которые создают препятствия при продвижении студентов к истине. Однако ложь недопустима в базовом знании кейса. И самое главное в том, что ложные представления и заблуждения обязательно должны быть разоблачены в процессе анализа кейса. Такой подход требует проверки на истинность всех материалов и источников кейса. Вот почему кейсологи тщательно проверяют и перепроверяют

информационную базу кейса, стараются добиваться максимального соответствия ситуации кейса ситуации реальной жизни. Это позволяет с большой уверенностью добиться достоверности кейса.

3. Структура кейса

При создании кейса целесообразно придерживаться определенного формата, который включает в себя:

- Краткое, запоминающееся **название кейса**.
- **Введение**, в котором обычно даются сведения о главных действующих лицах кейса, рассказывается о предыстории рассматриваемой далее ситуации, обозначается личностно-значимый смысл проблемы, заключенной в приводимой ситуации.
- **Основную часть**, содержащую главный массив информации и внутреннюю интригу, проблему, заключенную в предлагаемой для анализа ситуации.
- **Заключение**, где ситуация может «зависать» на том этапе развития, который требует решения проблемы.
- Не обязательно все содержание кейса должно даваться в виде привычного текста. Вместо текста или наряду с ним могут использоваться аудио- или видеозаписи, газетные статьи, различного рода иллюстрации, статистические данные в виде графиков, диаграмм, схем и т.д. Важную, но косвенную информацию, связанную с внутренней проблемой кейса, целесообразно переносить в **приложения**.
- Обязательным элементом является наличие сформулированных вопросов для обсуждения либо задания, которое необходимо выполнить. Ситуация должна сопровождаться четкими инструкциями по работе с нею.
- Важная часть кейса – **записка для преподавателя** (teaching note). В ней излагаются авторский подход к анализу кейса и дается описание методических особенностей работы с предлагаемой ситуацией в ходе учебных занятий.
- К кейсу может прилагаться **заключение по ситуации**, в котором излагается ее "решение" (как правило, это описание дальнейшего развития ситуации в реальной жизни).

Возможная структура мини кейсов

1-й вариант

1. Обобщенная формулировка задачи.
2. Ключевое задание.
3. Контекст решения задачи.
4. Задания, которые приведут к решению:

2-й вариант

1. Обобщенная формулировка задачи
2. Ключевое задание.
3. Рекомендации к выполнению задания:

3-й вариант

1. Обобщенная формулировка задачи.
2. Ключевое задание (или вопросы).

4-й вариант

1. Задача
2. Уточнение задания:
3. Контекст задания:
(Предложите свой вариант структуры).

4. Этапы разработки кейса

1. Определение места кейса в системе образовательных целей
2. Поиск институциональной системы, которая будет иметь непосредственной отношение к теме кейса
3. Построение, или выбор модели ситуации
4. Создание описания
5. Сбор дополнительной информации
6. Подготовка окончательного текста
7. Презентация кейса, организация обсуждения.
Особое внимание уделяется формированию модели ситуации, вокруг которой будет сформирован кейс:
 1. Осознание и формулировка проблемы на основе интерпретации ситуации.
 2. Выявление причин возникновения данной проблемы.
 3. Выработка различных способов действия (вариантов решения проблемы) в данной ситуации – альтернатив.

4. Выбор лучшего решения (альтернативы) с опорой на анализ положительных и отрицательных последствий каждого, а также на анализ необходимых ресурсов для их осуществления.

5. Составление программы деятельности с ориентацией на первоначальные цели и реальности их реализации (с определением конкретных шагов и наполнением их содержания)

После написания текста кейса производится сбор информации, недостающей для успешного проведения работы.

Текст окончательно нравится и выносится на обсуждение.

Разработка кейсов осуществляется с учетом следующих принципов:

- кейс должен соответствовать целям обучения;
- кейс должен быть максимально приближен к реальной профессиональной деятельности (реальное событие или искусственно создаваемая ситуация, где часть реального материала компилируется с какой-либо типовой проблемой);
- задание должно быть подобрано таким образом, чтобы можно было пользоваться разными путями для поиска вариантов решения;
- кейсы могут отличаться по уровню обобщенности, по количеству представленной в них информации, по сложности проблемы;
- материал кейса не должен быть устаревшим, его следует обновлять параллельно с изменениями в реальной практике.

Практическое задание

Предлагается разработать задания для кейса по одной из предложенных тем:

- Понятие технологии в образовании;
- Различия технологии и методики;
- Функциональная роль технологии в образовательном процессе;
- Повышение производительности труда преподавателя;
- Использование средств как основы оптимальности педагогического процесса;
- Объективность контроля качества обучения;

- Снижение зависимости результата от уровня квалификации педагога;
- Свой вариант темы.

Для решения этого кейса необходимо ответить на следующие вопросы.

Контрольные вопросы

1. Проанализируйте прочитанный текст, сформулируйте не менее 5 проблем, связанных с этой темой и проблемой?
2. Какая из этих проблем наиболее остро стоит в отечественной образовательной системе?
3. Выберите эту проблему для дальнейшего анализа. Сформулируйте свою позицию по ней.
4. Как можно решить эту проблему: какие стратегии, методы, педагогические инструменты помогли бы её решить?
5. Подберите необходимый материал для аргументирования своей позиции (из вашей практики или литературных источников).
6. Оформите письменный вариант решения кейса (3 – 5 стр.)

Рекомендованная литература

Основная литература:

1. Масалков И.К. Стратегия кейс-стади: методология исследования и преподавания : учебник для вузов / И.К. Масалков, М.В. Семина. – М. : Академический Проект; Альма Матер, 2011. – 443 с.
2. Мухина С.А. Современные инновационные технологии обучения [Электронный ресурс] / С.А. Мухина, А.А. Соловьева – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. –
<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785970406915.html>

Дополнительная литература:

1. Методические материалы по курсу «Метод кейс-стади» / составитель О.Н. Калачикова. – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2005. – 86с.
2. Земскова А.С. Использование кейс-метода в образовательном процессе / А.С. Земскова // Совет ректоров. – 2008. – №8. – С. 12-16.

Практическая работа № 3.3 (2 часа)

Тема: Организация работы с кейсами профессионально-педагогических задач

Цель: овладеть навыками организации работы с кейсами профессионально-педагогических задач.

План:

1. Технология использования метода конкретных ситуаций
2. Методические рекомендации по организации работы над кейсом в группе
3. Рекомендации студентам по подготовке к занятию с использованием кейсового метода
4. Рекомендации по организации работы с кейсом для преподавателя

Ход работы

1. Ознакомиться с теоретическими сведениями.
2. Выполнить практическое упражнение, проанализировать возникшие ошибки и затруднения.
3. Записать результаты в тетради для практических работ.
4. Письменно ответить на контрольные вопросы в тетради для практических работ.

Краткие теоретические сведения

1. Технология использования метода конкретных ситуаций

Технологическими особенностями реализации метода конкретных ситуаций являются:

- формирование дидактических целей кейса. Взаимосвязь кейса с планируемыми результатами обучения;
- определение проблемной ситуации кейса;
- построение проекта (программы) кейса, состоящей из основных положений текста ситуации;

- поиск институциональной системы (организации, организационной ситуации и пр.), имеющей отношение к проекту кейса;
- сбор необходимой информации в институциональной системе;
- построение или выбор модели ситуации, которая отражает деятельность организации, проверка ее реальности;
- выбор жанра кейса;
- написание текста кейса;
- апробация кейса в учебной аудитории, проверка ее эффективности для решения поставленных задач;
- подготовка окончательного варианта кейса;
- внедрение кейса в практику обучения, определение области ее применения;
- подготовка методических рекомендаций по использованию кейса, его публикация.

Известны две основные технологии применения кейсов в обучении: открытая дискуссия и индивидуально-групповой опрос. Открытая дискуссия – это традиционный гарвардский метод работы с кейсом, когда студенты знакомятся с ситуацией, самостоятельно обдумывают ее и приступают к совместному обсуждению в учебной аудитории под руководством преподавателя, который не дает качественной оценки ответов – любое высказывание воспринимается как возможное в реальной жизни.

Технология открытой дискуссии эффективна для развития социально-коммуникативных навыков, связанных с проявлением толерантности, способности работать в команде, слушать и понимать других, а также умения четко выражать свои мысли и аргументировать их. Важнейшим достоинством решения кейсов в открытой дискуссии является высокая динамичность метода, способствующая формированию важнейшего для любого профессионала свойства – оперативности психических процессов и практических действий.

Индивидуально-групповая технология работы с кейсом в обучении состоит в самостоятельном выявлении сути проблемы,

формулировании собственной позиции в оценке ситуации, путей ее решения и рекомендаций. Проведенный каждым студентом анализ может обсуждаться в малой рабочей группе для выработки ее единой позиции или сразу привносится в общегрупповую дискуссию.

В учебном процессе важно использовать реальные ситуации и задачи, с которыми обучаемым приходится встречаться или придется столкнуться в будущей профессиональной деятельности, однако недостаточность знаний и умений не позволяет эффективно их разрешать. Опыт показывает, что надуманные ситуации не воспринимаются обучаемыми.

Чаще всего обучаемым письменно или устно дается описание событий с последующим заданием. Вместе с тем диапазон способов предъявления ситуации может быть намного шире в зависимости от наличия фонда накопленных материалов и возможностей технических средств обучения. В частности, могут быть применены следующие приемы и способы:

- видеозапись определенного реального события (эпизоды индивидуальных бесед, фрагменты учебных занятий и др.);
- киноэпизоды художественных и документальных фильмов;
- магнитофонная запись интервью, беседы, доклада и т.д.;
- фотодокументы, схемы, графики, диаграммы, отражающие состояние какого-либо факта, процесса из различных исторических или современных событий;
- «досье ситуации» – различные документы, отчеты, докладные записки, инструкции, проекты и т.п.;
- выступление на занятии авторитетного специалиста, участника определенного события.

Примерная методика проведения 2-часового практического занятия с использованием метода анализа конкретных ситуаций включает следующие этапы.

Первый этап (10 – 15 мин): вступительная часть, введение в изучаемую проблему. Ведущий обосновывает актуальность темы, раскрывает ее сложность, степень решения в теории и на практике; указывает связь проблемы с профессиональной деятельностью обучаемых; формулирует цели и задачи занятия.

Ведущий знакомит с организационными особенностями занятий, зачитывает конкретные ситуации. Как правило, учебная группа делится на несколько рабочих (учебных) подгрупп по 5—7 человек каждая. Он определяет задачи для подгрупп (изучить ситуацию, сформулировать и обосновать свои ответы и решения, подготовиться к публичной защите своего мнения), устанавливает время и режим самостоятельной работы.

Второй этап (30 – 35 мин): групповая работа над ситуацией. Ведущий наблюдает за работой подгрупп, отвечает на возникающие вопросы, дает рекомендации.

Третий этап (25 – 30 мин): групповая дискуссия. Представители подгрупп поочередно выступают с сообщением о результатах работы: излагают общее мнение о событии, обосновывают предлагаемую альтернативу решения, отвечают на поставленные вопросы. После выступлений представителей подгрупп начинается общая дискуссия: обсуждение точек зрения и решений; оценка результатов анализа; формирование единого подхода к подобному рода проблемам и путям их решения; выбор наилучшего решения для данной ситуации.

При рассмотрении новой ситуации обучаемыми могут быть предложены несколько вариантов ее разрешения, и все они могут оказаться правильными, так как к достижению цели можно прийти разными путями, но в этом случае необходимо отметить тот путь, который наиболее оптимален и эффективен. Здесь проявляется творческий подход обучаемых к выбору разумных решений.

При анализе наиболее сложных ситуаций следует обратить внимание, что основная задача – не выявление подобных ситуаций, не отработка готовых рецептов, а выработка оптимальных и новых подходов по разрешению подобного рода ситуаций.

Четвертый этап (15 – 20 мин): заключительная часть занятия. Ведущий в заключительном слове оценивает общий результат коллективной работы группы, позиции подгрупп при анализе, выделяет правильные или ошибочные решения, обосновывает оптимальный подход к решению подобных ситуаций, рекомендует дополнительную литературу по проблеме.

План занятия с использованием кейса

1. Организация начала занятия (5 мин.).
2. Мотивация к занятию (5 мин.).
3. Определение цели занятия (5 мин.).
4. Контроль исходного уровня знаний (15 мин.).
5. Инструктаж по работе с кейсом.
6. Самостоятельная работа с кейсом (90 мин.):
 - обсуждение кейса в группах;
 - анализ кейсов по подгруппам;
 - презентация решения.
7. Подведение итогов обсуждения, закрепление (30 мин.).
8. Контроль итогового уровня знаний (15 мин.).
9. Подведение итогов занятия с оценкой работы студентов (10 мин.).
10. Задание на дом (5 мин.).

Организация работы с кейсом

1. Подготовительный этап

Появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации.

Основная задача: преподавателем создается оптимальная подборка материала для кейса:

- 1) подготавливается дополнительный и вспомогательный материал для кейса;
- 2) разрабатываются варианты решения проблемных ситуаций;
- 3) происходит подготовка студентов к новой форме работы.

2. Этап погружения в совместную деятельность

Основная задача: формирование мотивации к совместной деятельности, проявление инициатив участников.

- 1) раздается текст студентам;
- 2) определяется основная проблема, лежащая в основе кейса.

3. Этап организации совместной деятельности

Основная задача: организация деятельности по решению проблемы, деятельность может быть организована в малых группах или индивидуально.

1) студенты распределяются по группам и в отведенное время, отвечают на вопросы;

2) студенты составляют индивидуальные ответы в единой позиции для презентации;

3) выбирается спикер, который будет презентовать решение;

4) оценивается содержательная сторона решения, техника презентации;

5) преподаватель организует и направляет общую дискуссию.

4. Этап анализа и рефлексии совместной деятельности

Основная задача: проявить образовательные и учебные результаты работы с кейсом.

1) анализируется эффективность организации занятия;

2) ставятся задачи для дальнейшей работы;

3) преподаватель завершает дискуссию, анализирует работу групп, подводит итоги.

2. Методические рекомендации по организации работы над кейсом в группе

1. Состав подгруппы (команды) формируется самими студентами по их желанию.

2. Каждая команда выбирает руководителя. Работа руководителя включает: фиксацию всех идей, высказанных в ритме мозговой атаки; не допускает критики идей, группирует высказывания; организовывает работу в подгруппе. После завершения работы по теме занятий руководитель подгруппы делает доклад в пределах 10 минут о результатах работы своей подгруппы.

3. Каждая подгруппа выполняет одну тему в течение всего практического занятия.

Подгруппы состязаются между собой, представляя разные команды.

4. Последовательность обсуждения:

– обсуждение полученной вводной информации, содержащейся в кейсе;

– обмен мнениями и составление плана работы над

проблемой;

- работа над проблемой (дискуссия);
- выработка решений проблемы;
- дискуссия для принятия окончательных решений;
- подготовка доклада;
- аргументированный краткий доклад.

3. Рекомендации студентам по подготовке к занятию с использованием кейсового метода

Подготовка к обсуждению в аудитории

В ходе подготовки к занятию необходимо тщательно изучить ситуацию, проанализировать предлагаемый материал и сделать для себя предварительные выводы. Задача студентов – самостоятельно провести обстоятельный анализ ситуации.

Вот примерная схема подготовки к обсуждению ситуации на семинаре.

1. Просмотрите материал ситуации, не углубляясь в детали.
2. Прочтите ситуацию внимательно, на этот раз, обращая внимание на все факты и обстоятельства.
3. Ознакомьтесь с материалами, представленными в рисунках и таблицах.
4. Определите стратегические задачи и проблемы.
5. Примените концепции, методики и подходы дисциплины, которые вы изучили.
6. Подкрепляйте свою точку зрения и мнение фактами и аргументами.

При работе в подгруппе (команде) каждому участнику рекомендуется придерживаться следующих правил:

- активно принимать участие в высказывании идей и в обсуждении;
- терпимо относиться к мнениям других участников;
- не прерывать высказывающего, давать ему возможность полностью высказаться;
- не повторяться вслух;
- не манипулировать неточными или неверными сведениями

для того, чтобы приняли Вашу точку зрения;

- помнить, что каждый участник имеет равные права;
- не навязывать своего мнения другим;
- четко формулировать свое окончательное мнение (устно или письменно).

Представление результатов работы по темам

Для представления результатов рекомендуется подготовить на одной странице резюме в виде выводов (текст, графики, таблицы).

Выступление руководителя должно быть в пределах 10 минут, а предварительно на доске записываются основные результаты работы.

Остальные подгруппы выступают слушателями и оппонентами докладчика, а затем оценивают доклад руководителя подгруппы.

Обсуждение темы заканчивается подведением итогов преподавателем.

4. Рекомендации по организации работы с кейсом для преподавателя

1. Состав группы должен быть однородным, т.е. у обучающихся должен быть примерно одинаковый уровень знаний.

2. Группа разбивается на отдельные подгруппы. Формирование подгрупп студенты осуществляют самостоятельно, на добровольной основе. В состав подгруппы должно входить от 4 до 6 человек. Предпочтение отдается четному числу участников.

3. Каждая подгруппа должна выбрать своего ответственного, который бы координировал ее работу.

4. Работать над кейсом в условиях строгой дисциплины нельзя, так как во многом это процесс творческий. Преподаватель должен лишь координировать работу студентов. В каждой подгруппе нужно создавать условия самодисциплины и самоорганизации. Одна из задач преподавателя заключается в обучении студентов культуре общения и ведения дискуссии.

5. Размещение студентов в подгруппе должно быть таким, чтобы у каждого обучающегося был потенциальный собеседник.

6. Преподаватель должен подходить к подгруппам, слушать ход обсуждения, иногда воодушевлять обучающихся, но ни в коем случае не делать никаких комментариев относительно правильности решения.

Преподаватель должен занимать нейтральную позицию. Преподаватель выполняет здесь лишь две функции: регулирующую и корректирующую ситуацию, т. е. если обсуждение проходит неинтересно, нужно уметь направить его в нужное русло, в случае необходимости – уметь снять напряжение в группе.

7. После общего обсуждения преподаватель возвращается к традиционной роли и подводит итоги занятия. Для этого следует вернуться к теоретическому материалу и напомнить его студентам, нужно указать название темы или раздела, которые были закреплены с помощью данного кейса. Далее следует сказать, что было предпринято в реальной ситуации, указав при этом, что решения, принимаемые в практической ситуации, не всегда бывают наиболее оптимальными.

8. В решениях, представленных студентами, необходимо отметить сильные и слабые стороны. Причем по кейсу может быть принято несколько решений, если они обоснованы.

9. При использовании кейс-метода лучше не выставлять оценки по балльной системе – достаточно отметить степень участия студентов в работе. Для выявления уровня подготовленности каждого обучающегося дополнительно к кейсу используется метод тестирования по завершении изучения темы.

Практическое задание

Разработать сценарий занятия с использованием кейса по теме, представленной в практической работе № 2.2.

Контрольные вопросы

1. В чем проявляются технологические особенности реализации метода конкретных ситуаций?

2. Назвать основные технологии применения кейсов в обучении.

3. Какова основная задача подготовительного этапа

организации работы с кейсом?

4. В чем суть этапа погружения в совместную деятельность при организации работы с кейсом?

5. Суть этапа организации совместной деятельности при работе с кейсом.

6. Охарактеризовать этап анализа и рефлексии совместной деятельности при организации работы с кейсом.

7. Приведите примерную схему подготовки к обсуждению ситуации на семинаре.

8. Приведите рекомендации по организации работы над кейсом в группе.

Рекомендованная литература

Основная литература:

1. Масалков И.К. Стратегия кейс-стади: методология исследования и преподавания: учебник для вузов / И.К. Масалков, М.В. Семина. – М. : Академический Проект; Альма Матер, 2011. – 443 с.

2. Мухина С.А. Современные инновационные технологии обучения [Электронный ресурс] / С.А. Мухина, А.А. Соловьева – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. –
<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785970406915.html>

Дополнительная литература:

1. Методические материалы по курсу «Метод кейс-стади» / составитель О.Н. Калачикова. – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2005. – 86с.

2. Земскова А.С. Использование кейс-метода в образовательном процессе / А.С. Земскова // Совет ректоров. – 2008. – №8. – С. 12-16.

ТЕМА 4

РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ПОМОЩЬЮ ТРИЗ

Практическая работа № 4.1 (2 часа)

Тема: Концептуальные основы ТРИЗ в педагогической науке

Цель: овладеть информацией о сущности Теории Решения Изобретательских Задач (ТРИЗ), возможности использования для решения профессионально-педагогических задач.

План:

1. Общие сведения о ТРИЗ
2. ТРИЗ как педагогическая технология
3. Принципы и механизмы, компонентный состав ТРИЗ
4. Внедрения ТРИЗ в педагогический процесс для решения профессионально-педагогических задач

Ход работы

1. Ознакомиться с теоретическими сведениями.
2. Заслушать доклад магистранта на тему «Характеристика основных подходов к понятию творчества, творческой личности, творческих способностей».
3. Заслушать доклад магистранта на тему «Современные способы развития творчества».
4. Письменно ответить на контрольные вопросы в тетради для практических работ.

Краткие теоретические сведения

1. Общие сведения о ТРИЗ

В обыденной жизни нам всегда приходится решать какие-либо задачи, для этого мы ищем пути решения, подбираем

способы, выстраиваем последовательность своих действий, связываем происходящее ассоциациями и закономерностями, то есть пытаемся сделать всё как можно качественнее и быстрее, и при этом извлечь пользу и привнести в жизнь что-то новое. Многие приемы мышления, которыми мы привыкли пользоваться, входят в систему Теории решения изобретательских задач (ТРИЗ).

Зародившись в технической науке, в наши дни она вошла в различные области человеческой деятельности, например, реклама, бизнес, политика, менеджмент, искусство, экономика. Поскольку в педагогической деятельности существует также большое количество задач, то естественным образом ТРИЗ нашла свое отражение и в педагогике. Современное образование ставит перед работниками этой сферы цель в воспитании всесторонне-развитой личности ученика, способной активно проявлять себя в социуме. Для того чтобы придерживаться активной позиции, необходимо знать, как находить выход из той или иной жизненной ситуации. Теория решения изобретательских задач содержит массу понятий и приемов, используя которые в обучении и воспитании, можно добиться поставленной цели.

В 1940-х годах Г.С. Альтшуллер разработал «Теорию решения изобретательных задач» для помощи инженерам в решении технических проблем. Далее им было решено использовать основы ТРИЗ в преподавании точных наук. Последователи и единомышленники Генриха Самуиловича занялись развитием и дальнейшим внедрением ТРИЗ в образовательный процесс. В конце 1980-х годов в нашей стране сформировалась ТРИЗ-педагогика, как научное и педагогическое направление. Её замыслом определяется идея совмещения педагогической науки и теории решения изобретательных задач с целью определения алгоритмов создания инструментальных способов построения системы средств развития (саморазвития), обучения (самообучения) и воспитания (самовоспитания) на основе целостного понимания сущности этих процессов в соответствии с общими законами развития систем [2].

ТРИЗ в педагогической деятельности позволяет достичь следующих целей:

- формирование сильного мышления обучающихся;
- воспитание творческой личности, подготовленной к решению сложных нестандартных задач в различных областях деятельности.

Любая педагогическая концепция имеет в своем составе некие ценностные ориентиры, а также некий идеал человека, по которому отслеживается успешность педагогических действий по отношению к конкретному воспитаннику, ученику, объекту-субъекту педагогической деятельности. Идеал ТРИЗ-педагогики был сформулирован создателем теории решения изобретательских задач Г.С.Альшуллером:

- наличие большой жизненной цели, целеустремленность;
- наличие плана достижения цели, организованность;
- высокая работоспособность;
- умение решать творческие задачи;
- умение «держать удар» (продолжать работу, несмотря на препятствия);
- умение видеть промежуточные результаты.

ТРИЗ получила широкое распространение при обучении обучающихся всех возрастов, ее элементы включены в учебные программы ряда дошкольных, средних и высших учебных заведений России, изучаются в колледжах и университетах США, Японии, Вьетнама, Франции и других стран. Преподавание ТРИЗ для школьников проводится как в виде кружков или дополнительных занятий, так и в качестве обязательных. Последние могут проводиться разными способами. Наиболее распространено преподавание ТРИЗ как самостоятельного предмета. Реже преподаватели отдельных дисциплин вводят ТРИЗ в свой предмет.

Известны различные формы работы по ТРИЗ:

- а) использование единичных элементов (отдельные эвристические приемы, модели, изобретательские задачи) ТРИЗ в традиционных занятиях по различным образовательным предметам (физика, трудовое воспитание, биология, ОБЖ, литература, изобразительное искусство);

б) создание предельно упрощенных (на обзорном уровне) курсов с элементами ТРИЗ для дошкольников и младших школьников. Часто такие курсы назывались «Развитие мышления», «Развитие творческого воображения» и т.п.

в) полноценное обучение ТРИЗ (в первую очередь – старшеклассников) с целью подготовки будущих пользователей теории, консультантов, исследователей и т.п.

Также существуют курсы и программы на основе ТРИЗ. Вот несколько из них.

Курс развития творческого воображения (РТВ) включает:

1. Приемы психологической активизации воображения на основе образного мышления.
2. Приемы на основе формально-логических операций.
3. Приемы патентного фонда научно-фантастической литературы.
4. Приемы, применяемые в техническом творчестве.

Алгоритм решения проблемных ситуаций (АРПС) – модификация АРИЗ, специально адаптированный для применения в учебном процессе, представляет собой четкую программу в виде универсальной последовательности операций (шагов) по анализу проблемы: преобразованию исходной ситуации в задачу, выявлению противоречия и поиска способов его устранения. АРПС включает в себя систему логических, психологических, информационных и других инструментов [9].

Курс «Технология творческого мышления» – адаптированная для учебного процесса алгоритмическая методология на основе теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), применяемая в техническом творчестве как осознанная стратегия мыследеятельности при решении производственных проблем».

2. ТРИЗ как педагогическая технология

Теория Решения Изобретательских Задач (ТРИЗ) – это наука о развитии систем и об эффективном мышлении вообще, в любой области творчества. Еще ТРИЗ называют прикладной диалектикой, а иногда называют: Общей Теорией Сильного Мышления или

Общей Теорией Творчества. Главное отличие ТРИЗовского мышления от других видов мышления – это сознательное управление процессом мышления, это мышление по алгоритмам, это мышление по законам и правилам [2]. Если мы научимся управлять разумом, то будем управлять и нашей жизнью.

Цели ТРИЗ как педагогической технологии, совпадают с теми, что предлагает педагогика направления этой области, это как уже говорилось:

1. Развитие у ребёнка естественной потребности познания окружающего мира, заложенной природой.

2. Формирование системного диалектического мышления (сильного мышления), основанного на законах развития.

3. Формирование навыков самостоятельного поиска и получения нужной информации.

4. Формирование навыков работы с информацией, которую ребёнок получает из окружающей действительности стихийно или в результате целенаправленного обучения.

5. Воспитание определённых качеств личности

6. Развитие воображения, фантазии и творческих способностей.

Идеологическая основа связана с диалектическими взглядами: эволюция системы образования происходит в соответствии с объективными законами развития систем; компоненты осознанных и управляемых технологий мышления могут быть сформированы в результате специально организованной учебной деятельности.

Психологическая основа – понимание процесса творческого мышления как единства и взаимодействия логического и эмоционально-образного компонентов.

Содержание технологии: методология формирования осознанных и управляемых технологий мыследеятельности; процесс поисковой, изобретательской, творческой деятельности.

Форма обучения – учебный диалог на основе субъект-субъектных отношений. Поскольку в результате обучения приемам ТРИЗ требуется активная позиция и обучающихся и педагога, то в основе взаимодействия между ними возможна только педагогика

сотрудничества.

Давайте разберемся с процессуальной стороной явления. Что необходимо учитывать педагогу при использовании ТРИЗ-технологии.

Педагог сам должен подбирать упражнения и формировать занятия, но обязательно с учетом возрастных особенностей своих обучающихся и преподаваемого материала.

Опытные преподаватели и разработчики ТРИЗ-педагогике (А.А. Гин, А.А. Нестеренко, Г.И. Иванов и др.) дают следующие рекомендации по ведению занятий:

1) Готовиться к каждому занятию с максимальной серьезностью, мысленно проигрывая весь его ход.

2) Стремиться к созданию атмосферы свободной беседы, не давить авторитетом, не перебивать обучающихся. Чаще восхищаться их ответами и, при необходимости, ответы обучающихся повторять, незаметно изменяя содержание в нужную сторону. На занятиях должна быть раскованная обстановка равноправных людей и высокая активность обучающихся.

3) Желательно создать на занятиях ТРИЗ обстановку некоторой исключительности («Мы все будущие таланты!») и даже таинственности. Установить интересные традиции. Например, награждения за оригинальные идеи.

4) Задачи следует подавать в виде приключенческой или фантастической ситуации.

5) При разборе решения задач всегда подчеркивать содержащиеся в них элементы ТРИЗ – Противоречия, Идеальное Конечное Решение, Ресурс.

6) Не высказывать решение самому, а подводить к нему обучающихся. Если у обучающихся не получается на занятии, задать задачу на дом для самостоятельного решения.

7) Обучающиеся любят решать задачи, которые им не по плечу. Не нужно бояться давать им такие задачи, пусть они их не решат, но это замечательная возможность расти. «Ум рождается в борьбе».

8) Довольно высокий темп занятий, не позволяющий отвлекаться и обучающий интенсивно думать долгое время.

9) Включение «разрядочных вставок» и «сеансов» общего смеха, хотя бы один раз за занятие. Уже только за это будут любить занятия!

10) За одно занятие делать несколько переключений от одного вида деятельности к другому.

11) На занятиях надо много фантазировать и решать много интересных и полезных, с точки зрения обучающихся, задач. Занятия «по ТРИЗ» – это уроки мудрости и счастья творчества. Прежде всего, надо создать у обучающихся мотивацию и желание развивать своё мышление.

12) Оградить обучающихся от необдуманных инертных решений в виде выкриков, дать время подумать над возможным решением задачи, и только потом давать алгоритм ее решения.

3. Принципы и механизмы ТРИЗ, компонентный состав ТРИЗ

Существуют принципы, на которых основывается данная технология, они отражают сильные ее стороны и помогают избежать ошибок при ее реализации.

1. Принцип преодоления психологической инерции. Этот принцип предполагает применение средств управления психологическими факторами. Способы преодоления психологической инерции позволяют избавиться от стереотипности мышления, устоявшихся взглядов и привычных путей мышления в той или иной обстановке. Существуют психологические операторы эвристического типа.

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

Сильные решения – это решения, учитывающие конкретные особенности конкретных систем, а так же индивидуальные особенности, связанные с личностью конкретного человека,

решающего проблему.

3. Принцип бесконечности совершенствования человека, неограниченности его возможностей и процесса образования и развития. Этот принцип позволяет расширить грани своего воображения, открыться новому и порой невозможному, нестандартному решению и фантазированию.

4. Принцип разностороннего подхода. Этот принцип особенно эффективен в работе с подростками, когда выясняется, что подойти к раскрытию содержания понятия можно с разных мировоззренческих аспектов – бытового, научного, художественного, религиозного, философского, мистического.

5. Принцип идеальности. При решении проблем необходимо ориентироваться на многофункциональность и наличие у конечного результата идеальных черт и свойств. Поскольку при нахождении всех критерий идеальности, создается положительная во всех понятиях модель нашего решения в условиях удовлетворяющих все стороны, то этот принцип можно назвать принципом добра.

6. Принцип двусторонности. ТРИЗ учит: "Нет такого вреда, который бы нельзя было обратить в пользу (хотя бы частично) и наоборот, нет такой пользы, которая не несла бы в себе вреда".

7. Принцип «Сам». Обучающийся лучше осознает и запоминает то, что сам для себя открыл, сам додумался, сам создал. Творчество – это то, что сделал сам. Обучающиеся стремятся к самостоятельности и не надо им мешать делать то, что они могут сделать сами. Это один из принципов развивающей педагогики.

8. Принцип объективности законов развития систем – строение, функционирование и смена поколений систем подчиняются объективным законам.

Сильные решения – это решения, соответствующие объективным законам, закономерностям, явлениям, эффектам [3].

Кратко остановимся на механизмах, которые использует ТРИЗ:

- механизмы преобразования проблемы в образ будущего решения;
- механизмы преобразования одной ситуации (модели) в

другую;

- механизмы разрешения задач и противоречий;
- законы и закономерности развития;
- механизмы творческого мышления;
- механизмы развития человека, общества, цивилизации.

Теория решения изобретательских задач в образовательном процессе представлена в качестве внедрения основных её понятий.

Основные понятия ТРИЗ – это понятие системы, противоречия, ресурсов, алгоритма решения изобретательских задач.

Всё в нашем мире представлено в виде систем. «Под понятием система понимается объединение разнородных элементов, предназначенных для выполнения определенной функции и образующих своим объединением новое (системное) свойство, которым не обладает ни один из составляющих систему элементов. Элементы системы – части, из которых она состоит, называются подсистемами. Объединение, в которое сама система входит как составная часть – надсистема» [4].

Для изучения системы используют различные виды анализа. Структурный анализ определяет взаимодействия (связи) между компонентами объекта. Функциональный анализ предполагает рассмотрение объекта как комплекса выполняемых им функций, а не как материально-вещественных структур. Параметрический анализ устанавливает качественные пределы развития объекта – физические, экономические, экологические и др. Генетический анализ исследует объект на его соответствие законам развития систем. В процессе генетического анализа изучаются также история развития (генезис) исследуемого объекта, характер изменений его конструкции, делаются выводы о положительных и отрицательных последствиях таких изменений, что позволяет сформулировать задачи и предложения по совершенствованию объекта.

Каждая проблема или задача носит в себе какое-либо противоречие. Противоречие – это борьба противоположных интересов, желаний или требований, когда одно из них исключает другое. В обыденной жизни, нам часто приходится разрешать

противоречия, в технологии ТРИЗ, их также нужно правильно формулировать. В зависимости от возрастных особенностей противоречия можно записать «в строчку», в виде таблицы или изобразить графически («глазки»). Формулировка противоречия – наполовину решенная задача. Существует 40 приемов (их можно также назвать принципами) разрешения противоречий, их, либо их комбинации, используют в зависимости от сложности задачи.

Также при решении задачи можно использовать понятие идеального конечного результата или решения (ИКР). Для этого необходимо расширить границы фантазии и определить главную функцию системы или главный процесс, который надо улучшить. Но при условии, что оно должно выполняться САМО. Достичь ИКР практически невозможно, но это верный ориентир при решении задачи и оценке идей.

Ресурсы: Запас средств, веществ, полей, энергии, денег, оборудования, времени, информации, сил, свойств, эффектов и вообще любых возможностей для реализации сильного решения в ТРИЗ называют ресурсом. В основе эффективных решений лежат ресурсы, уже имеющиеся в нашей системе, то есть мы ничего не добавляем извне, а результат достигается. Так, решая простую задачу, зачастую достаточно лишь поискать нужный Ресурс.

Для решения более сложных задач, особенно на старшем этапе используют Алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ) [3]. Он предполагает четкую последовательность действий при решении. Тем не менее, этот алгоритм не заменяет мышление, он только организует его более эффективное действие, только показывает направление, «куда думать». При анализе проблемы вы осознанно управляете ходом своей мысли. Работая по шагам, вы отсекаете детали, не относящиеся к делу, и значительно быстрее выходите в область небольшого числа сильных решений.

4. Внедрения ТРИЗ в педагогический процесс для решения профессионально-педагогических задач

На сегодняшний день применение методов ТРИЗ и РТВ в педагогике включает три основных направления разработок:

- дополнение и изменение традиционных дисциплин;
- создание новых технологий обучения на основе ТРИЗ-РТВ;
- разработки в области теории творческого мышления.

Первое направление разработок представлено сборниками творческих задач, интегрированными курсами с элементами ТРИЗ, разработками отдельных тем и занятий по различным дисциплинам с применением методов ТРИЗ. Стандарт на использование методов ТРИЗ для дополнения и изменения традиционных дисциплин должен, прежде всего, отражать, как предлагаемые методы могут использоваться для развития мышления в ходе изучения различных предметов.

Методы ТРИЗ не просто делают занятия более разнообразными, не только стимулируют интерес к изучаемому предмету. На основе ТРИЗ можно формировать единую научную, системную, диалектически развивающуюся картину мира.

В ТРИЗ выявлены законы развития технических систем, эти законы преимущественно являются универсальными законами развития систем. Одной из важных и сложных проблем системы образования является не согласованность отдельных дисциплин, изучаемых в школе или ВУЗе. Разработка интегрированных курсов на основе ТРИЗ может помочь в решении этой проблемы.

Для решения изобретательских задач часто необходимо использовать приемы, эффекты, понятия не только той дисциплины, в которой рассматривается проблемная ситуация. А приемы и методы, с помощью которых ведется поиск решения, едины для открытых задач из любой области науки. Таким образом, при решении открытых задач, при изучении и использовании инструментов решения межпредметные связи становятся понятными, очевидными, используются учащимися как инструмент для изучения и исследования.

Часто применение методов ТРИЗ делает необходимым пересмотр содержания, изменение последовательности изучения отдельных тем или разделов с целью выявления общих правил, принципов, закономерностей, по которым развиваются изучаемые системы (законы эволюции для биологических систем;

закономерности развития языка для лингвистических систем; законы развития общества для исторических систем и т.д.). Такой подход дает возможность добиваться глубокого понимания изучаемых понятий, процессов, явлений. При этом необходимо отслеживать эффективность такого обучения, ориентируясь на стандарты образования по изучаемым дисциплинам. Как правило, применение методов ТРИЗ значительно повышает эффективность обучения, но есть опасность пропустить какие-либо информационные блоки, конкретный фактический материал.

Еще один немаловажный аспект применения методов ТРИЗ и РТВ для изменения и дополнения традиционных дисциплин – это использование технологии ведения исследовательской работы, разработанные в ТРИЗ. Технология ведения картотек, принципы постановки проблем, системный анализ изучаемых объектов, процессов, явлений, выявление закономерностей в развитии систем, функциональный подход в решении возникающих задач – эти принципы исследовательской работы и их инструментальная разработка делают исследовательскую работу доступной обучающимся достаточно раннего возраста. Кроме того, такой подход дает возможность успешно обучать методам исследовательской работы, проводить такую работу, как при изучении отдельных дисциплин, так и на междисциплинарном уровне.

Использование инструментов творчества ТРИЗ: а) работа обучающихся с проблемными ситуациями, проблемами и творческими задачами, подготовленными педагогом; б) поиск недостающих и уточнение имеющихся данных, самостоятельное выявление и формулирование противоречий при постановке творческих задач; в) решение различных уровней творческих задач в зависимости от уровней подготовки [9].

Проблемный подход к решению творческих педагогических задач осуществляется по следующей схеме (этапам): Анализ проблемной ситуации → Выявление и формулирование проблемы → Выявление и формулирование творческой задачи → Решение задачи как разрешение содержащегося в ней противоречия → Принятие окончательного решения по критериям ТРИЗ.

Укрупненный алгоритм (УА) – это наглядная графическая форма представления анализа проблемной ситуации, т.е. разбиения ее на отдельные, логически завершенные части (проблемы) с указанием взаимосвязей между ними. При разработке УА проводятся: 1) анализ проблемной ситуации; 2) освобождение от излишней информации; 3) подбор и уточнение информации, недостающей для формулировки проблемы; 4) осознание (выявление) содержащихся в проблемной ситуации проблем и 5) их формулирование. Иногда решение проблемной ситуации или проблемы становится очевидным уже при получении ее УА. Каждый УА содержит компактное (символическое) описание цели и содержания (этапов) исследования. Краткое содержание каждого этапа исследования, представленного в УА, «развертывается» в соответствующих информационно-графических моделях.

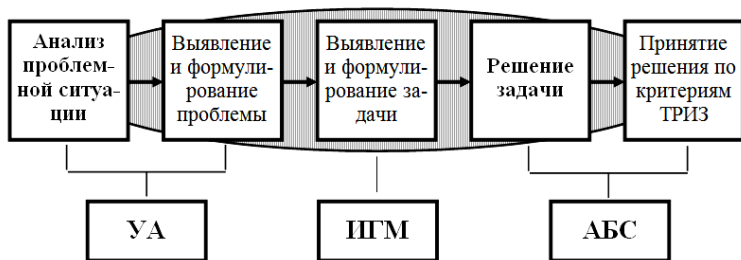


Рисунок 4.1 – Инструментальные средства ТРИЗ на этапах решения творческой задачи

Информационно-графическая модель (ИГМ) – это логическая схема поиска и формулирования содержащихся в проблеме творческих задач, представленная в виде разветвленного стержня (дерева). При разработке ИГМ проводятся:

- 1) причинно-следственный анализ проблемы с выходом в ее «оперативную зону», т.е. определение причины ее возникновения;
- 2) формулирование причины возникновения проблемы как противоречия;

3) формулирование на основе противоречия творческой задачи, решение которой устранил причину возникновения проблемы.

Каждая ИГМ содержит компактное (символическое) описание указываемых параметров, их взаимосвязи и взаимозависимости, а также необходимые лаконичные комментарии. Краткое содержание каждого этапа исследования, представленного в ИГМ, «развертывается» в соответствующих активных блок-схемах алгоритмов.

Активная блок-схема алгоритмов (АБС) – это наглядная схема процесса решения творческой задачи, выполненная в проблемно-алгоритмической форме.

При разработке АБС проводятся:

1) выдвижение обоснованных гипотез разрешения сформулированного в ИГМ противоречия;

2) проверка гипотез с использованием решательных инструментов ТРИЗ;

3) анализ и оценка полученных альтернативных вариантов решения задачи с использованием оценочных критериев ТРИЗ;

4) принятие окончательного решения с использованием критериев ограничений ТРИЗ;

5) определение путей эффективной реализации полученного решения.

Центральная часть АБС представляет собой разветвленный стержень алгоритма, специально разорванный в нескольких местах. Разрывы образуются блоками вводов или логическими блоками сравнений. Это организует в них проблемные ситуации, возникающие в процессе рассуждений при решении задачи, общий путь которого уже указан.

Контрольные вопросы

1. История ТРИЗ.
2. Охарактеризуйте основные идеи ТРИЗ.
3. Функции и области применения ТРИЗ.
4. Укажите базовые понятия ТРИЗ.

5. Что называют Идеальным конечным результатом (ИКР)?
 6. Противоречия: выявление и разрешение.
 7. Что является информационным фондом ТРИЗ?
 8. Что называют Ресурсами решения задачи?
 9. Укажите приемы решения типовых задач.
 10. ТРИЗ как инструмент педагогической деятельности.
- Специфика использования ТРИЗ в педагогике.

Рекомендованная литература

Основная литература:

1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. – 2 изд., дополн. – Петрозаводск: Скандинавия, 2010. – 208 с.
2. Зиновкина М.М. Психология творчества: развитие творческого воображения и фантазии в методологии ТРИЗ : учеб. пособие / М.М. Зиновкина, Р.Т. Гареев, С.П. Андреев . – М., 2004. – 364 с.
3. Меерович М.И. Теория решения изобретательских задач / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – Минск: Харнест, 2011. – 428 с.

Дополнительная литература

1. Альтшуллер Г.С. Методика изобретательского творчества / Г.С. Альтшуллерю – Минск, 1970. – 24 с.
2. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательных задач / Генрих Альтшуллер. – М., 2007. – 400 с. ISBN 987-5-9614-0534-7
3. Викентьев И.Л. Лестница идей: Основы теории решения изобретательных задач (ТРИЗ) в примерах и задачах / И.Л. Викентьев, И.К. Каиков. – М., 1992. – 104 с.
4. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность / А.А. Гин – М.: Вита-Пресс, 1999. – 112 с.

Практическая работа № 4.2 (2 часа)

Тема: Разработка профессионально-педагогических задач с использованием АРИЗ

Цель: овладеть навыками разработки примеров задач с использованием алгоритма решения изобретательских задач (АРИЗ) на примере темы учебной дисциплины по специальности.

План:

1. Общие сведения о АРИЗ
2. Последовательность решения профессиональных задач с помощью аппарата АРИЗ

Ход работы

1. Ознакомиться с теоретическими сведениями.
2. Используя полученную информацию, выполнить практическое задание.
3. Записать результаты в тетради для практических работ.
4. Письменно ответить на контрольные вопросы в тетради для практических работ.

Краткие теоретические сведения

1. Общие сведения о АРИЗ

АРИЗ – раздел теории решения изобретательских задач – ТРИЗ, предназначенный для решения нестандартных (с точки зрения ТРИЗ) задач повышенной сложности. АРИЗ разработан Генрихом Альтшуллером и представляет собой алгоритмическую программу для детального анализа задачи с пошаговым продвижением к решению.

АРИЗ – инструмент для решения задач, которые преобразует туманную ситуацию (*изобретательскую ситуацию*) в четко

сформулированную модель задачи, которая может быть эффективно решена широким спектром инструментов ТРИЗ.

АРИЗ постепенно сужает поле исследования, выявляя самую «больную» точку.

Анализ по АРИЗ выявляет первопричину – корень задачи.

Состав АРИЗ:

Часть 1. Анализ задачи.

1.1. Формулировка условия мини-задачи.

1.2. Формулировка конфликтующей пары.

1.3. Формулировка углубленного противоречия – УП.

1.4. Выбор конфликтующей пары.

1.5. Усиление конфликта, указав предельное состояние (действие) элементов.

1.6. Формулировка модели задачи.

1.7. Применение вепольного анализа.

Часть 2. Анализ модели задачи.

2.1. Определение оперативной зоны (ОЗ).

2.2. Определение оперативного времени (ОВ).

2.3. Определение вещественно-полевых ресурсов (ВПр).

Часть 3. Определение обостренного противоречия (ОП).

3.1. Формулировка идеального конечного результата (ИКР).

3.2. Усиление формулировки ИКР – использование ВПр.

3.3. Формулировка обостренного противоречия (ОП).

3.4. Формулировка углубленного обостренного противоречия (ОП₁).

3.5. Углубление обостренного противоречия 1 (ОП₂).

3.6. Углубление обостренного противоречия 2 (ОП₃).

Часть 4. Получение решения.

4.1. Использование типовых преобразований.

4.2. Использование ресурсов.

4.3. Использование системы стандартов.

4.4. Использование задач-аналогов.

4.5. Использование технологических эффектов.

4.6. Использование приемов.

4.7. Шаг назад от ИКР.

4.8. Применение метода «маленьких человечков» (ММЧ).

Примечание. Шаги 4.7 и 4.8 не обязательные [9].

2. Последовательность решения профессиональных задач с помощью аппарата АРИЗ

Первоначально решатель сталкивается с туманной ситуацией, называемой «**изобретательской ситуацией**» (это нечеткое описание системы или ситуации с указанием недостатков (нежелательных эффектов – НЭ). Часто такое описание обладает неопределенностью формулировки. Одна изобретательская ситуация, как правило, содержит несколько разных изобретательских задач.).

Рассмотрим подробно все структурные компоненты АРИЗ.

Часть 1. Анализ задачи

Цель первой части АРИЗ – переход от расплывчатой изобретательской ситуации к четко построенной и предельно простой модели задачи (мысленная, условная схема задачи, отражающая структуру конфликта в системе).



1.1. Формулировка условия мини-задачи (получают из изобретательской ситуации, вводя ограничения: все остается без изменений или упрощается, но при этом появляется требуемое действие (свойство), или исчезает вредное действие (свойство)).

Без специальных терминов и без существенного изменения имеющейся технологии.

1.1.1. Основная функция системы (указать).

1.1.2. Состав системы (указать) (следует указать не только технические части системы, но и природные, взаимодействующие с техническими).

1.1.3. Нежелательный эффект – НЭ.

Что плохого в системе (указать – «анти-Б»).

1.1.4. Ожидаемый результат.

Результат, который должен быть получен. Что нужно получить (сделать)?

Необходимо при минимальных изменениях в системе (указать) не допустить (или устранить) нежелательный эффект (или указать другой результат, который должен быть достигнут – «А»).

1.1.5. Полная формулировка мини-задачи.

– Техническая система для (указать основную функцию – см. п. 1.1.1), состоит из (указать состав системы – основные компоненты – см. п. 1.1.2),

– Нежелательный эффект (указать, см. п. 1.1.3 – «анти-Б»),

– Необходимо при минимальных изменениях в системе (указать) не допустить (или устранить) нежелательный эффект (или указать другой результат, который должен быть достигнут – «А»).

1.2. Формулировка конфликтующей пары (два элемента, две системы, между которыми происходит конфликт – нежелательный эффект (НЭ)).

1.2.1. Изделие (указать) (элемент системы, который по условиям задачи надо обработать (изготовить, переместить, изменить, улучшить, защитить от вредного действия, обнаружить, измерить и т. д.); это элемент, на который направлено действие)

1.2.2. Инструмент (указать) (элемент, с которым непосредственно взаимодействует изделие (резец, а не весь токарный станок; паяющий стержень (жало), а не паяльник; волна припоя при пайке волной; раскаленный газ в газовой горелке; пучок электронов или лазерный луч при электронно-лучевой или лазерной сварке; транзистор, а не весь чип и т.п.)).

Правило 1 (Если инструмент по условиям задачи может иметь два состояния, надо указать оба состояния).

Правило 2 (Если в задаче есть пары однородных взаимодействующих элементов, достаточно взять одну пару).

1.2.3. Состояние (действие) инструмента:

1.2.3.1. Состояние 1. Одно предельное состояние (указать).

1.2.3.2. Состояние 2. Противоположное предельное состояние (указать).

Примечание. Если сложно выбрать элементы конфликтующей пары (изделие и инструмент) или непонятно с какими элементами связан конфликт, то можно составить таблицу взаимосвязей элементов (табл.1).

Таблица 4.1 – Таблица взаимодействий

Элементы системы	1	2	...	n
1.		+		
2.				–
...
n				

Примечание. В таблице обозначено:

наличие конфликта;

отсутствие конфликта;



связь не рассматривается;

количество элементов в системе.

1.3. *Формулировка углубленного противоречия – УП*

(противоречие между определенными частями, качествами или параметрами системы. УП возникает при улучшении одних частей (качеств или параметров) системы за счет недопустимого ухудшения других).

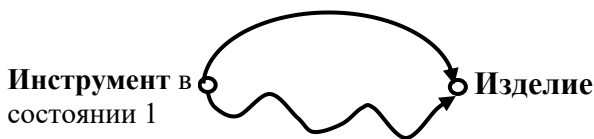
1.3.1. УП₁ (УП для состояния 1, соответствующее п. 1.2.3.1 указать).

1.3.1.1. Словесная формулировка УП₁ («А – анти-Б»).

Инструмент (указать – см. п. 1.2.2) в состоянии 1 (указать – см. п. 1.2.3.1), осуществляет полезное действие 1 (указать – «А») на изделие (указать – см. п. 1.2.1), это вызывает нежелательный эффект 1 (указать – см. п. 1.1.3 – «анти-Б»).

1.3.1.2. Графическое представление УП₁.

Полезное действие 1 (указать)



Нежелательный эффект 1 (указать)

1.3.1.3. Проверить соответствие графической формулировки словесной.

Примечание. Графическое изображение и надписи должны быть выполнены так, чтобы можно было прочесть словесную формулировку.

1.3.2. УП-2 (УП для состояния 2, соответствующее п. 1.2.3.2, указать).

1.3.2.1. Словесная формулировка УП₂ («В – анти-А»).

Инструмент (указать – см. п.1.2.2) в состоянии 2 (указать – см. п. 1.2.3.2), осуществляет полезное действие 2 (указать – «В») на изделии (указать – см. п. 1.2.2), это вызывает нежелательный эффект 2 (указать – «анти-А»).

1.3.2.2. Графическое представление УП₂.

Нежелательный эффект 2 (указать)



Полезное действие 2 (указать)

1.3.2.3. Проверить соответствие графической формулировки словесной.

1.3.3. Проверка правильности выполнения шагов 1.3.1 – 1.3.2.

Правило 3 (УП сформулировано правильно, если полезное действие 1 находится в противоположном (анти) состоянии нежелательному эффекту 2, а нежелательный эффект 1 в противоположном (анти) состоянии полезному действию 2).

1.4. Выбор конфликтующей пары.

1.4.1. Основная функция системы (указать).

Сравнить формулировку с шагом 1.1.1, уточнить и выбрать соответствующую.

1.4.2. Выбрать вид УП, из описанных на шаге 1.3, соответствующий п. 1.4.1 (указать).

1.4.3. Выбранное состояние инструмента (указать).

Примечание. Этот шаг желателен, но не обязателен. Иногда лучше разобрать решение задачи по двум конфликтующим параметрам

последовательно. Это может привести к двум различным решениям.

1.5. Усиление конфликта, указав предельное состояние (действие) элементов.

Правило 4 (Усиление должно быть таким, чтобы гарантировать 100% выполнения полезного действия).

1.6. Формулировка модели задачи.

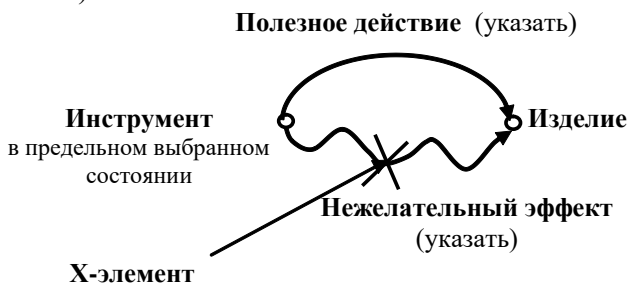
1.6.1. Конфликтующая пара, учитывая шаг 1.5 (указать).

1.6.2. Усиленная формулировка конфликта, учитывая шаг 1.5 (указать).

1.6.3. Функции «X»-элемента.

Что должен сделать вводимый для решения задачи элемент (что он должен сохранить и что он должен устранить, улучшить, обеспечить и т.д.).

«X»-элемент не допускает (или устраняет) плохое действие (указать), не мешая инструменту (указать) выполнять полезное действие (указать).



1.7. Применение вепольного анализа.

1.7.1. Представить модель задачи в виде исходной вепольной структуры.

1.7.2. Осуществить вепольные преобразования.

Часть 2. Анализ модели задачи

Цель второй части АРИЗ – учет имеющихся ресурсов, которые можно использовать при решении задачи. Это **ресурсы** (ресурсы, которые можно использовать при решении задач или развитии системы): пространства, времени, веществ, полей, функций.



2.1. Определение оперативной зоны (ОЗ) (место, где происходит конфликт).

Зона (указать).

2.2. Определение оперативного времени (ОВ) (имеющиеся ресурсы времени).

T_1 – время конфликта (указать).

T_2 – время до конфликта (указать).

2.3. Определение вещественно-полевых ресурсов (ВПР) рассматриваемой системы, внешней среды и изделия.

2.3.1. Составить список ВПР, заполнив таблицу 4.2.

Таблица 4.2 – Вещественно-полевые ресурсы (ВПР)

ВПР	Вещество	Поле
1. Система (внутренние ресурсы)		
1.1. Инструмент (указать)	(указать)	(указать)
1.2. Изделие (указать)	(указать)	(указать)
2. Внешняя среда (ВС)		
2.1. Среда		
2.1.1. ВС инструмента (указать)	(указать)	(указать)
2.1.2. ВС изделия (указать)	(указать)	(указать)
2.1.3. Совместная ВС инструмента и изделия (указать)	(указать)	(указать)
2.2. Общие ресурсы ВС	Воздух, вода и т.п.	«Фоновые»: гравитационное, магнитное поле
3. Надсистема		
3.1. Доходы (указать)	(указать)	(указать)
3.2. Отходы (указать)	(указать)	(указать)
3.3. Дешевые ресурсы (указать)	(указать)	(указать)

2.3.2. Определение оперативных параметров внутрисистемные ВПР. Выписать из таблицы 2 (см. п. 2.3.1).

Часть 3. Определение обостренного противоречия (ОП)

В результате применения третьей части АРИЗ должно быть сформулировано обостренное противоречие (ОП). Выстраивается цепочка более глубоких ОП: ОП \rightarrow ОП₁ \rightarrow ОП₂ \rightarrow ОП₃ и т.д., определяя причинно-следственные связи – первопричину. Для этого сначала формулируется идеальный конечный результат (ИКР). Не всегда возможно достичь идеального решения, но ИКР указывает направление на наиболее сильное из них.



3.1. Формулировка ИКР (решение, которое мы хотели бы видеть в своих мечтах, выполняемое фантастическими существами или средствами (волшебная палочка)).

ИКР: А, Б

«X»-элемент, абсолютно не усложняя систему и не вызывая вредных явлений, не допускает (или устраняет) плохое действие (указать) в течение 0В в пределах 0З, не мешая инструменту (указать инструмент из шага 1.5) совершать полезное действие.

3.2. Усиление формулировки ИКР – использование ВПР.

3.2.1. Инструмент (указать) или его ВПР (указать), не вызывая вредных явлений, не допускает (или устраняет) плохое действие (указать) в течение 0В в пределах 0З, совершает полезное действие (указать).

3.2.2. Изделие (указать) или его ВПР (указать), САМО совершает полезное действие (указать).

3.3. Формулировка обостренного противоречия (ОП) (предъявление диаметрально противоположных свойств (например, физических) к определенной части системы).

ОП: С \rightarrow А, анти-С \rightarrow Б

3.3.1. Формулировка обостренного противоречия для «X»-элемента.

Икс-элемент внутри ОЗ в течение ОВ должен быть (указать свойство – «С»), чтобы не допустить или устранить (указать выбранное вредное действие – «анти-Б»), и должен быть (указать антисвойство – «анти-С»), чтобы сохранить (указать полезное действие – «А»).

3.3.2. Формулировка обостренного противоречия для инструмента.

Инструмент (указать) или его ВПР (указать) внутри ОЗ в течение ОВ должен быть (указать свойство), чтобы не допустить или устранить (указать выбранное вредное действие), и должен быть (указать антисвойство), чтобы сохранить (указать полезное действие).

3.3.3. Формулировка обостренного противоречия для изделия.

Изделие (указать) или его ВПР (указать) внутри ОЗ в течение ОВ должен быть (указать свойство), чтобы не допустить или устранить (указать выбранное вредное действие), и должен быть (указать антисвойство), чтобы сохранить (указать полезное действие).

3.4. Формулировка углубленного обостренного противоречия (ОП₁).

ОП₁: С → С₁, анти-С → анти-С₁

Для обеспечения требуемого свойства, состояния или действия (указать требуемое в 3.3 свойство – «С») необходимо выполнить действие или обеспечить состояние (указать – «С₁») и для обеспечения требуемого антисвойства («анти-С»), антисостояния или антидействия (указать требуемое в 3.3 антисвойство – «анти-С₁»).

3.5. Углубление обостренного противоречия 1 (ОП₂).

ОП₂: С₁ → С₂, анти-С₁ → анти-С₂

Для обеспечения требуемого свойства, состояния или действия (указать требуемое в 3.4 свойство – «С₁») необходимо выполнить действие или обеспечить состояние (указать – «С₂») и для обеспечения требуемого антисвойства («анти-С₁»), антисостояния или антидействия (указать требуемое в 3.4 антисвойство – «анти-С₂»).

3.6. Углубление обостренного противоречия 2 (ОП₃).

ОП₂: С₂→С₃, анти-С₂→анти-С₃

Для обеспечения требуемого свойства, состояния или действия (указать требуемое в 3.5 свойство – «С₂») необходимо выполнить действие или обеспечить состояние (указать – «С₃») и для обеспечения требуемого антисвойства («анти-С₂»), антисостояния или антидействия (указать требуемое в 3.5 антисвойство – «анти-С₃»).

Часть 4. Получение решения

Цель четвертой части АРИЗ – получить решение. Для этого используются типовые преобразования и инструменты из информационного фонда ТРИЗ (ресурсы, стандарты, задачи-аналоги, эффекты и приемы).



4.1. Использование типовых преобразований.

Типовые преобразования приведены в табл. 3.

4.2. Использование ресурсов.

4.2.1. Использовать ресурсы, выявленные в части 2.

- использовать ресурсы системы,
- использовать ресурсы надсистемы,
- использовать ресурсы внешней среды.

4.2.1. Использовать производные от ресурсов, выявленных в части 2.

- использовать производные ресурсов вещества,
- использовать производные ресурсов поля.

Таблица 4.3 – Типовые преобразования – разрешение обостренного противоречия

Вид преобразования Разрешение противоречивых свойств:	Конкретные преобразования
1. В пространстве	
2. Во времени	
3. В структуре	
3.1. Системные переходы	
3.1.1. Объединение систем (элементов)	
3.1.1.1. Однородных	
3.1.1.1.1. Со сдвинутыми характеристиками	
3.1.1.2. Неоднородных	
– Альтернативных	
– Дополнительных	
– Антагонистических (инверсных)	
3.1.2. Изменение свойств Сочетание свойства и антисвойства (противоположные свойства целого и частей)	
3.1.3. Переход на микроуровень	
3.2. Фазовые переходы	
3.2.1. Замена фазового состояния части системы или внешней среды	
3.2.2. Двойственное фазовое состояние одной части системы (переход этой части из одного состояния в другое в зависимости от условий работы)	
3.2.3. Использование явлений, сопутствующих фазовому переходу	
3.2.4. Замена однофазного вещества двухфазным.	
3.3. Физико-химический переход: возникновение – исчезновение вещества за счет разложения-соединения, ионизации-рекомбинации	
4. По условию	

4.3. Использование системы стандартов.

4.3.1. Определить вид задачи: задача на изменение или задача на измерение.

4.3.2. Построить исходную вепольную модель (см. п. 1.7).

- 4.3.3. Определить группу стандартов.
- 4.3.4. Применить подходящий стандарт.
- 4.3.5. Развить систему, используя последующие стандарты.
- 4.3.6. Идеализировать решение, используя 5 класс стандартов.

4.4. Использование задач-аналогов.

4.5. Применение технологических эффектов

Использование таблицы: функция – технологический эффект. Если решение не найдено, рассмотреть отдельные указатели эффектов:

- 4.5.1. Использование указателя физических эффектов.
- 4.5.2. Использование указателя химических эффектов.
- 4.5.3. Использование указателя биологических эффектов.
- 4.5.4. Использование указателя геометрических эффектов.

4.6. Использование приемов.

4.6.1. Использование 40 основных приемов и таблицы их применения.

4.6.1.1. Использование 10 дополнительных приемов.

4.6.1. Использование приемов-антиприемов.

4.7. Шаг назад от ИКР (Если из условий задачи известно, какой должна быть готовая система, и задача сводится к определению способа получения этой системы, можно использовать метод "шаг назад от ИКР". Изображают готовую систему, а затем вносят в рисунок минимальное демонтирующее изменение).

4.7.1. ИКР (указать).

4.7.2. Шаг назад (осуществить).

4.7.3. Что сделать, чтобы от 4.7.2 перейти к 4.7.1? (описать).

4.8. Применение метода ММЧ (позволяет отчетливее увидеть идеальное действие («что надо сделать») без физики ("как это сделать").

4.8.1. Построить схему конфликта, используя метод ММЧ.

4.8.2. Изменить схему так, чтобы «маленькие человечки» действовали не вызывая конфликта.

4.8.3. Перейти к технической схеме.

Практическое задание

Разработать задачу с использованием АРИЗ на примере темы учебной дисциплины по специальности (на выбор).

Контрольные вопросы

1. Что называют АРИЗом?
2. Указать структурные компоненты АРИЗ.
3. Какова цель части 1 «Анализ задачи»?
4. Какие приемы входят в часть 1 АРИЗа?
5. Назовите цель части 2 «Анализ модели задачи»?
6. Какие приемы входят в часть 2 АРИЗа?
7. Какие приемы входят в часть 3 АРИЗа?
8. Какие приемы входят в часть 4 АРИЗа?

Рекомендованная литература

Основная литература:

1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. – 2 изд., дополн. – Петрозаводск: Скандинавия, 2010. – 208 с.
2. Зиновкина М.М. Психология творчества: развитие творческого воображения и фантазии в методологии ТРИЗ : учеб. пособие / М.М. Зиновкина, Р.Т. Гареев, С.П. Андреев . – М., 2004. – 364 с.
3. Меерович М.И. Теория решения изобретательских задач / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – Минск: Харнест, 2011. – 428 с.

Дополнительная литература

1. Альтшуллер Г.С. Методика изобретательского творчества / Г.С. Альтшуллерю – Минск, 1970. – 24 с.
2. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательных задач / Генрих Альтшуллер. – М., 2007. – 400 с. ISBN 987-5-9614-0534-7
3. Викентьев И.Л. Лестница идей: Основы теории решения изобретательных задач (ТРИЗ) в примерах и задачах / И.Л. Викентьев, И.К. Каиков. – М., 1992. – 104 с.

ТЕМЫ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ РЕФЕРАТОВ

1. Сущность и специфика профессиональной задачи.
2. Типы и виды профессиональных задач и их характеристика.
3. Преобразование ситуации в профессиональную задачу.
4. Компоненты процесса принятия решений в педагогической деятельности.
5. Классификационные модели педагогических решений.
6. Алгоритмический или квазиалгоритмический способы решения задачи.
7. Эвристическая программа анализа ситуаций и решения задач.
8. Примеры конструирования профессиональных задач педагога на основе конкретных педагогических ситуаций.
9. Профессиональное саморазвитие и профессиональная мобильность педагога.
10. Взаимосвязь профессионального роста и личностного развития педагога.
11. Сущность и виды педагогической рефлексии в решении профессиональных задач.
12. Основные требования при решении педагогических ситуаций.
13. Способы решения педагогических задач.
14. Возможные способы решения педагогических ситуаций.
15. Целевые установки различных педагогических технологий.
16. Аналитическая деятельность педагога в решении педагогически ситуаций.
17. Проектирование педагогических задач и педагогических ситуаций.
18. Мастерство педагога и его роль в принятии эффективных решений в педагогических ситуациях.

Требования к оформлению рефератов.

Реферат должен быть отпечатан на одной стороне стандартного листа А4. Текст следует печатать через полтора интервала, соблюдая следующие размеры полей: левое – не менее 30 мм, правое – не менее 10 мм, верхнее – не менее 15 мм, нижнее – не менее 20 мм. Шрифт TimesNewRoman 14.

Страницы реферата нумеруются арабскими цифрами. Титульный лист включается в общую нумерацию работы. Номер страницы проставляется посередине нижнего поля. На титульном листе и оглавлении номер страницы не ставится.

Объем реферата должен составлять не менее 30 страниц текста (формат А 4).

В структуру реферата необходимо включить:

1. Оглавление с указанием названий параграфов (пунктов, глав и т.п.), отражающих логику и систему работы по реферированию. Кроме этого в оглавлении включают структурные компоненты: введение, заключение и список использованных источников.

2. Введение, кратко характеризующее задачи выполнения данной работы.

3. Основной текст реферата с изложением основных положений изучаемой проблемы и путей ее решения.

4. Библиографическое описание изученных источников (не менее 15) в соответствии с требованиями ГОСТ.

Титульный лист необходимо оформлять по образцу, представленному в приложении.

При оформлении заголовков работы следует учитывать следующие требования:

– заголовки разделов печатаются в центре симметрично тексту жирными заглавными буквами. Переносы слов в заголовках не допускаются и точка в конце не ставится;

– расстояние между текстом и заголовком должно составлять 1 интервал;

– заголовки введения, разделов, заключения, списка литературы начинаются с нового листа, заголовки подразделов – на том же листе, где заканчивается предыдущий подраздел. Заголовки

подразделов выделяются жирным, нумеруются арабскими цифрами, через точку в порядке раздела (напр., 2.1.).

В качестве источников могут быть использованы учебники, учебные пособия, статьи в специальных изданиях, научные публикации, материалы Интернет. Все используемые источники тщательно прорабатываются конспектируются студентом в соответствии с указанным вариантом работы. После проведенной предварительной работы составляется логический план изложения материала, который приводится в качестве оглавления к конкретной теме. По ходу текста обязательно выделяются его основные параграфы, введение, заключение, даются необходимые ссылки на использованные источники, формулируются необходимые выводы и предложения.

Самым ценным в данном задании является собственное мнение и суждение автора по исследуемому вопросу. Приведение в тексте таких размышлений существенно повышает уровень выполнения работы.

ВНИМАНИЕ! Рефераты, представляющие собой копии ресурсов ИНТЕРНЕТ или материалов указанных литературных источников, не рассматриваются и возвращаются на доработку.

Окончательно оформленную работу необходимо предоставить для проверки **в распечатанном сброшюрованном и электронном виде** и оценивания не позднее, чем за неделю до официально установленного срока сдачи.

ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЗАЧЕТУ

1. Педагогическая деятельность как процесс непрерывного решения профессионально-педагогических задач.
2. Профессионально-педагогические задачи в условиях модернизации образования
3. Сущность и специфика профессионально-педагогической задачи
4. Типы педагогических задач и их характеристика
5. Структура решения педагогической задачи
6. Этапы и алгоритм решения педагогической задачи
7. Определение педагогической ситуации
8. Классификация педагогических ситуаций
9. Функции педагогической ситуации
10. Области решения педагогических ситуаций
11. Принципы ситуационного анализа
12. Причины возникновения проблемной ситуации
13. Примерный алгоритм анализа педагогической ситуации
14. Инструкция по оцениванию решений педагогической ситуации
15. Сущность метода анализа конкретных ситуаций
16. Функции и назначение конкретных ситуаций
17. Использование метода конкретных ситуаций в учебной задаче
18. Классификация кейсов
19. Источники кейсов
20. Структура кейса
21. Этапы разработки кейсов
22. Технология использования метода конкретных ситуаций
23. Методические рекомендации по организации работы над кейсом в группе
24. Рекомендации студентам по подготовке к занятию с использованием кейсового метода
25. Рекомендации по организации работы с кейсом для преподавателя
26. ТРИЗ как педагогическая технология

27. Принципы и механизмы, компонентный состав ТРИЗ
28. Внедрения ТРИЗ в педагогический процесс для решения профессионально-педагогических задач
29. Общие сведения о АРИЗ
30. Последовательность решения профессиональных задач с помощью аппарата АРИЗ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Важное значение в педагогической практике, успешной деятельности учреждения профессионального образования в целом имеет установление контактов педагогов с коллегами, обучающимися, социальными партнерами. Формирование педагогически целесообразных взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, необходимость их тесного сотрудничества с целью реализации целей обучения обуславливает необходимость совершенствования форм и способов взаимодействия.

Навыки предотвращения конфликтов, проявление толерантности, критическое осмысление педагогом собственных поступков и решений в соответствии с педагогическими ситуациями определяют стиль и технику педагогической коммуникации. При организации общения перед педагогом стоят задачи формирования умений и навыков совместной деятельности, создания положительной мотивации восприятия и понимания окружающих людей, обеспечения благоприятного климата обучения и воспитания.

Знание закономерностей педагогической коммуникации, развитие соответствующих навыков и коммуникативных способностей является важной характеристикой профессионализма педагога профессионального образования, и обеспечивает возможность организации эффективной совместной деятельности всех субъектов педагогического процесса, продуктивного взаимодействия и взаимопонимания, осуществления полноценной педагогической коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акулова О.А. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентностей учащихся: учебно-методическое пособие для педагогов школ / О.А. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. – СПб. : КАРО, 2008. – 96 с.
2. Альтшуллер Г.С. Методика изобретательского творчества / Г.С. Альтшуллерю – Минск, 1970. – 24 с.
3. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательных задач / Генрих Альтшуллер. – М., 2007. – 400 с. ISBN 987-5-9614-0534-7
4. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. – 2 изд., дополн. – Петрозаводск: Скандинавия, 2010. – 208 с.
5. Викентьев И.Л. Лестница идей: Основы теории решения изобретательных задач (ТРИЗ) в примерах и задачах / И.Л. Викентьев, И.К. Каиков. – М., 1992. – 104 с.
6. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность / А.А. Гин – М.: Вита-Пресс, 1999. – 112 с.
7. Засобина Г.А. Практикум по педагогике : учебное пособие / Г.А. Засобина, С.Л. Кабыльницкая, Н.В. Савин ; под ред. Н.В. Савина. – М. : Просвещение, 1986. – 111с
8. Земскова А.С. Использование кейс-метода в образовательном процессе / А.С. Земскова // Совет ректоров. – 2008. – №8. – С. 12-16.
9. Зиновкина М.М. Психология творчества: развитие творческого воображения и фантазии в методологии ТРИЗ : учеб. пособие / М.М. Зиновкина, Р.Т. Гареев, С.П. Андреев. – М., 2004. – 364 с.
10. Ильюшин Л.С. Приемы развития познавательной самостоятельности учащихся [Электронный ресурс] / Л.С. Ильюшин. URL: <http://likhachev.lfond.spb.ru/Lesson/ilushina.doc>
11. Касаткина Н.С. Ситуационная задача как составляющая фонда оценочных средств по педагогике / Н.С. Касаткина // Новейшие тенденции в науке и образовании:

сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Иркутск: «Научное партнерство «Алекс»», 2017. – С. 125–128.

12. Касаткина Н.С. Эмпатическая составляющая профессиональной компетентности будущего учителя / Н.С. Касаткина, Н.С. Шкитина, Е.Ю. Немудрая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 113–118.

13. Кондрашова Л.Н. Сборник педагогических задач / Л. Н. Кондрашова. – М. : Просвещение, 2007. – 140 с.

14. Масалков И.К. Стратегия кейс-стади: методология исследования и преподавания: учебник для вузов / И.К. Масалков, М.В. Семина. – М. : Академический Проект; Альма Матер, 2011. – 443 с.

15. Меерович М.И. Теория решения изобретательских задач / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – Минск: Харнест, 2011. – 428 с.

16. Методические материалы по курсу «Метод кейс-стади» / составитель О.Н. Калачикова. – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2005. – 86с.

17. Омеляненко В.Л. Задания и педагогические ситуации : пособие для студентов пед. ин-тов и учителей / В.Л. Омеляненко; Л.Ц. Вовк, С.В. Омеляненко . – М. : Просвещение, 1993. – 272 с.

18. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исеев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2006. – 512 с.

19. Поташник М.М. Педагогические ситуации / М.М. Поташник, Б.З. Вульф. – М. : Педагогика, 2006. – 144 с.

20. Психолого-педагогический практикум : учеб. пособие / авт.-сост. А.К. Быков. – М. : Сфера, 2006. – 128с.

21. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач: развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование / Л.Ф. Спирин ; под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Роспедагентство, 1997. – 174с.

22. Чернышёв А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А.С. Чернышёв. – М. : МПСИ, Модэк, 2010. – 192 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО

Институт торговли, обслуживающих технологий и туризма
Кафедра технологий производства и профессионального
образования

РЕФЕРАТ

По дисциплине «Практикум по решению профессионально-педагогических задач»

На тему: _____

Выполнил:

Магистрант(ка) ____ курса
направления подготовки

Группа _____

Фамилия, имя, отчество

Проверил:

Луганск

20__

ПРИЛОЖЕНИЕ Б БАНК СИТУАЦИЙ

Ситуация 1. Петр, студент группы, в которой ведет занятие преподаватель А.А. Краснов, рассказывает ему о близких отношениях студентки той же группы Валентины с коллегой Краснова – Б.В. Беловым. Белов женат, в семье двое детей. Кроме того, Краснов и Белов – коллеги и приятели. Из рассказа Петра Краснов понимает, что об этой связи активно сплетничают в студенческой среде. Какими, на ваш взгляд, должны быть действия преподавателя Краснова?

Ситуация 2. Практические занятия, которые проводит преподаватель Краснов в группе первого курса А1, оцениваются им самым низко из-за слабой работоспособности студентов и их формального отношения к предмету и семинарам. Учащиеся на занятиях часто отвлекаются на общение в форумах и социальных сетях. Попытки Краснова запретить использование смартфонов на занятиях оказались безуспешными. Какие, с вашей точки зрения, действия преподавателя должны привести к повышению продуктивности семинаров?

Ситуация 3. На лекции преподавателя Краснова студент Иван выступил с комментариями, носящими экстремистский политический характер. В аудитории начался гул, немалое число студентов поддержало Ивана, другие начали осуждать. Возникла перепалка, лекция оказалась под угрозой срыва. Какими должны быть действия преподавателя?

Ситуация 4. Практическое занятие преподавателя Белова в группе А2 продуктивно длилось уже 20 минут, когда явился опоздавший студент Егор. Преподаватель позволил Егору присоединиться к группе. Однако далее трудно было не заметить, что опоздавший студент находится в состоянии сильного алкогольного опьянения. Просто выставить Егора из аудитории Белов не решился, поскольку опасался за здоровье студента. Однако вести занятие дальше не представлялось возможным, потому что студент Егор вел себя развязано, неприлично шутил и

громко смеялся, отвлекая остальных студентов от работы. Каковы верные действия преподавателя Белова в такой ситуации?

Ситуация 5. В разгар семинарского занятия преподавателя Белова в аудиторию зашел представитель администрации вуза Чернов. Попросив Белова ненадолго прервать занятия, Чернов высказал несколько критических замечаний и нареканий к выполнению Беловым его профессиональных обязанностей. Свидетелями этой сцены стала вся студенческая группа. Какие дальнейшие действия Белова, с вашей точки зрения, будут корректными и будут носить воспитательный характер?

Ситуация 6. Преподаватель Краснов закончил проведение практического занятия в группе А3. Дверной замок аудитории сломался, и преподаватель с целой группой студентов оказались запертыми в аудитории. Краснов позвонил в техническую службу вуза. В это время студентка Алина проявила признаки клаустрофобии (боязни замкнутого пространства). Она подбежала к окну, попыталась его открыть, начала плакать, запаниковала. Каковы действия Краснова?

Ситуация 7. В течение семестра преподаватель Белов терпеливо сносил театральное поведение студента Павла. Павел – юноша из обеспеченной семьи, весьма отличается от своих сокурсников материальным уровнем. Но при этом он ещё и активный фигляр, провокатор, ведёт себя вызывающе, наигранно, иногда даже оскорбительно для окружающих. На одном из финальных занятий Павел публично заявил, что заплатит Белову за зачет. Белов решил, что эти слова студента оставлять без внимания нельзя. Каковы действия преподавателя?

Ситуация 8. Лектор Краснов испытывает затруднения в чтении лекций на III курсе факультета С. из-за того, что на каждой лекции активно задает вопросы, высказывает комментарии, раскрывает альтернативные преподавательским концепции студент Владимир. По сути, Владимир соперничает с Красновым. Что может и должен сделать в этом случае Краснов?

Ситуация 9. По учебному расписанию проводятся два занятия подряд по одному и тому же предмету. С середины первого занятия некоторые студенты начинают «подготавливать почву»:

время от времени говорят, что они уже устали, что у них сегодня целых две пары подряд, что они уже не воспринимают информацию, от одного предмета мысли путаются и т. д. При этом уточняют у преподавателя, не отпустят ли их пораньше. Как преподавателю не допускать подобной расхолаживающей обстановки?

Ситуация 10. Преподаватель Белов работает с курсом очно-заочного обучения. Большинство студентов курса старше Белова в среднем на 10 лет. Белов видит, что его молодость выступает причиной пассивности, замкнутости студентов на занятиях. Студенты будто стесняются того, что они старше преподавателя, у них не получается занять ученическую позицию. Что предпринять преподавателю Белову, ведь стеснение студентов блокирует их креативность, мешает образовательному процессу?

Ситуация 11. Преподаватель Волков ведет семинарское занятие. Все студенты сидят тихо и слушают объяснение преподавателя, но два студента заинтересованно смотрят в смартфон. На смартфоне начинает громко проигрываться видео. В это время эти два студента начинают громко смеяться, с интересом просматривая видеоролик. Как должен поступить преподаватель Волков?

Ситуация 12. На семинарском занятии, проводимом преподавателем Волковым, решается объемная задача. При этом одна группа студентов с ней уже справилась, вторая пытается решить, но пока безуспешно, а третья не заинтересована в решении задачи и с нетерпением ждет окончания семинара. В аудитории поднимается гул. Начинаются разговоры на отвлеченные темы между первой и третьей группами студентов, что мешает второй группе справиться с заданием. Как должен решить эту педагогическую ситуацию преподаватель Волков?

Ситуация 13. Во время занятия студент К. громким шёпотом произносит фразу, содержащую нецензурное выражение. В тишине эта фраза хорошо слышна. Все присутствующие студенты внимательно наблюдают за реакцией преподавателя. Как поступить преподавателю?

Ситуация 14. На занятиях студент Н. присутствовал с отстранённым видом. Спустя некоторое время он начал заниматься своими делами: разбирать пенал и точить карандаши. При этом мусор падал на парту и на пол. На замечание преподавателя не сорить студент Н., не прерывая своего занятия, с подчеркнуто хамской интонацией раздраженно ответил: «Уберу». Присутствующие студенты стали внимательно наблюдать за дальнейшим развитием ситуации. Как поступить преподавателю?

Ситуация 15. Во время занятия студент Б. занят только своим гаджетом, при этом он ест чипсы и запивает их водой. На конкретный вопрос преподавателя по теме занятия студент Б. раздражённо отвечает: «Слушаю». Преподаватель повторно задаёт конкретный вопрос по изучаемой теме. Не вникая в формулировку вопроса, студент более раздражённо и агрессивно отвечает: «Я сказал – слушаю». Как поступить преподавателю: добиться ответа на поставленный вопрос или не обострять ситуацию?

Ситуация 16. По окончании изучения курса в учебной группе проводится тестирование. При этом пользоваться электронными устройствами не разрешается. На тестировании присутствует ведущий преподаватель К. и ассистент Н. В процессе тестирования ассистент Н. делает замечание студенту Б. и просит его не пользоваться гаджетом. При этом преподаватель К. отстраняется от ситуации и всем своим видом демонстрирует высокомерное отношение к ассистенту Н. и к его замечанию. Как быть ассистенту Н.: добиться, чтобы студент Б. не пользовался электронным устройством, или сделать вид, что он не замечает как этот студент и другие студенты пользуются гаджетами?

Ситуация 17. В аудитории находятся два преподавателя: преподаватель Б. и преподаватель В. В аудиторию заходят несколько студентов и задают уточняющие вопросы о сроках сдачи и форме представления аттестационных работ. Преподаватель Б. отвечает подчеркнуто резко, немногословно, раздражённо. По виду студентов понятно, что вопросы у них остались, но они не решаются их уточнить. Как поступить преподавателю В.?

Ситуация 18. В начале учебного семестра студентам было выдано задание, выполнение которого предполагает

систематическую работу на период до предстоящего экзамена. Варианты были определены преподавателем и согласованы со студентами. По просьбе преподавателя номера вариантов студенты записали в рабочие тетради. По окончании семестра, при защите выполненного задания один из студентов предъявляет работу не со своим номером варианта. На вопрос преподавателя о причине несоответствия студент спокойно и уверенно отвечает, что он случайно перепутал номер варианта. При этом студент ведёт себя вызывающе и настаивает, что это не важно, потому что задание с другим номером варианта выполнено, и он не понимает, почему преподаватель не принимает эту работу. Какое поведение вы бы посоветовали преподавателю в данной ситуации?

Ситуация 19. Расстановка учебных мест в аудитории предполагает, что за каждым столом может сидеть не более двух студентов. Войдя в аудиторию, преподаватель увидел, что за последним столом сидят три студента, хотя свободные места в аудитории ещё оставались. Эта группа студентов не следила за ходом занятия, а была занята своими делами (что-то обсуждала, о чём-то спорила), чем затрудняла создание рабочей обстановки в целом и усложняла понимание нового материала остальными студентами. На замечание преподавателя, сделанное этим студентам, никакой реакции с их стороны не последовало. Как повести себя преподавателю, чтобы в корне пресечь это хамство и дать возможность остальным студентам усвоить учебный материал?

Ситуация 20. Преподаватель проводит занятие в группе, где предыдущие занятия проводились другим преподавателем. Для студентов сам курс этого предмета является трудным, кроме того возникает необходимость в процессе занятия привыкать к другой манере изложения. Вместо того чтобы сосредоточиться и стараться понять материал, студенты говорят новому преподавателю, что у предыдущего преподавателя на занятиях было более понятно и интересно. Как новому преподавателю создать рабочую обстановку?

Учебное издание

ЯКОВЕНКО Татьяна Викторовна

**Практикум по решению профессионально-
педагогических задач**

**Учебно-методическое пособие
для практических работ**

В авторской редакции

Компьютерный оригинал-макет Т.В. Яковенко
Верстка Т.В. Яковенко

Подписано в печать 06.11.2018. Бумага офсетная
Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 60х84/16. Усл. печ. л. 8,49.
Тираж 50 экз. Заказ № 127.

Издатель
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
«Книта»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 91011. Т /ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: knitaizd@mail.ru