

110 лет ДВГУ

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное агентство по образованию

Дальневосточный государственный университет  
Институт педагогики и образования  
Кафедра теории и методики  
профессионального образования

**РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПРАКТИКУМ  
КАК СРЕДСТВО  
ЛИЧНОСТНО-ПОЗИЦИОННОГО  
ОБУЧЕНИЯ**

**Учебное пособие**

*Рекомендовано Дальневосточным региональным  
учебно-методическим центром в качестве учебного пособия  
для слушателей системы повышения квалификации  
и переподготовки педагогических кадров вузов региона*

Владивосток  
Издательство Дальневосточного университета  
2009

УДК 37  
ББК 74.58  
Р45

Печатается по решению  
редакционно-издательского  
совета ДВГУ

Составитель

Боровкова Т. И., канд. пед. наук, заслуженный учитель России,  
доцент Института педагогики и образования ДВГУ

Рецензент:

М.Н. Невзоров, доктор пед. наук, профессор, декан факультета  
повышения квалификации и профессиональной переподготовки  
работников образования Института педагогики и образования ДВГУ

**Р45 Рефлексивный практикум как средство лично-позици-**  
**онного обучения:** учебное пособие / сост. Т.И. Боровкова. – Вла-  
дивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. – 280 с.

ISBN 978-5-7444-2225-7

Предложенный в пособии практикум является частью образовательной программы дополнительного профессионального образования «Преподаватель высшей школы». Кроме теоретических сведений о педагогической позиции и рефлексии в книге даны методические рекомендации по проведению рефлексивного практикума, изучению проявлений педагогической позиции слушателей на основании кейс-метода, в ходе выполнения упражнений, творческих заданий, в процессе осмысления педагогической практики.

Универсальность программы рефлексивного практикума позволяет использовать ее при реализации различных программ дополнительного профессионального образования, связанных с подготовкой, повышением квалификации и переподготовкой как будущих, так и работающих специалистов системы образования, в том числе получающих дополнительные квалификации «Преподаватель высшей школы», «Преподаватель».

р 4309000000  
180(03)-09

УДК 37  
ББК 74.58

ISBN 978-5-7444-2225-7

© Боровкова Т.И., составление, 2009  
© Издательство Дальневосточного  
университета, оформление, 2009

## Введение

Необходимость опережающего характера подготовки преподавателей высшей школы, готовых к созданию условий для самостоятельного становления студентов, способных обеспечить возможности им самим ответственно формировать содержание и способ своего образования, быть способными к сотрудничеству, отражены в Концепции модернизации российского образования до 2010 года, материалах Болонской декларации. Новая образовательная парадигма актуализирует необходимость осознания каждым педагогом своего багажа, выхода в рефлексивную позицию, позволяющую анализировать различные педагогические ситуации, самостоятельно вырабатывать конструктивно-методические схемы действий. Но теоретическая и методическая база подготовки преподавателя высшей школы для работы в условиях дополнительного профессионального образования в пространстве современных образовательных практик недостаточно разработана.

Исследования последних лет показали, что вхождение начинающего ученого в профессиональное сообщество преподавателей через обретение им педагогической позиции происходит более продуктивно, если принятие ценностей и освоение норм педагогической деятельности происходит внутри этого сообщества. В условиях вхождения в педагогическую деятельность педагогическую позицию начинающего преподавателя высшей школы мы определяем как его личностное и профессиональное самоопределение на основе понимания ее структурных компонентов:

- смысла и назначения профессии преподавателя;
- сущности межличностного взаимодействия со студентами;
- норм педагогической деятельности.

Самоопределение – осознание личностью своей позиции, сформированной внутри координат системы отношений. Суть процесса самоопределения состоит в актах выявления и утверждения индивидуальной позиции человека в проблемных ситуациях.

Качественные изменения в отношении аспиранта к способам реализации ценностей складывающейся педагогической деятельности происходят через проживание нового опыта социального взаимодействия с участниками программы «Преподаватель высшей школы». Это взаимодействие проходит в области смыслов и ценностей. Ценностям и смыслам нельзя научить. По выражению В. Франкла их надо «пережить» самому. Они задают ориентацию на будущее. Ценности личности, как и отношения, являются основой ее позиции. Система ценностей образует содержательную сторону позиции личности. Обретение ценности есть обретение личностью самой себя. Смыслы способствуют созданию эталона, образа будущей профессии и оценке педагогической деятельности с ее нравственной, смысловой стороны. И хотя сами процессы смыслового самоопределения по своему содержанию

индивидуальны, но ценности и нормы, лежащие в их основе, вырабатываются профессиональным сообществом педагогов и аккумулируют в себе как лучшие традиции, так и современные представления о педагогической науке.

Сферой, где социальное переходит в личностное и личностное становится социальным, является общение. Поэтому на этапе обучения аспирантов по программе «Преподаватель высшей школы» организуется сопровождение педагогической практики слушателей через включение в программу обучения авторского спецкурса «Рефлексивный практикум». В результате совместной деятельности и общения в группах, с другими субъектами образовательного процесса происходит переживание аспирантом изменений собственной ценностно-смысловой сферы в пространстве личной значимости педагогического знания, фактов, событий. Реализуется основной замысел рефлексивного практикума – способствовать «социокультурному самоопределению» слушателей. Рефлексия нами определяется как способность перейти в некоторую позицию и рассматривать другого человека или собственную личность с точки зрения этой позиции (В.Н. Козиев). В то же время педагогическая позиция рассматривается как обязательное условие развития рефлексии, обеспечивающей возможность ценностного и ответственного отношения начинающего педагога к собственной жизнедеятельности.

Организация реально-практического опыта рефлексии, занятие педагогической позиции, ее отстаивание в коммуникации, обоснование и презентация-защита «продукта», полученного в результате совместной деятельности, содействуют выражению ценностно-смыслового отношения к миру педагогики. Обучение механизмам осуществления рефлексии обеспечивает формирование способностей к самоорганизации и самообучению слушателей.

## **Глава 1 Становление педагогической позиции молодого преподавателя высшей школы**

### **1.1 Специфика педагогической позиции преподавателя высшей школы**

В психологии профессионального образования в последнее время отмечается интерес к исследованию профессионального сознания и самосознания субъекта деятельности – его ценностей, смысловых образований, рефлексии. Задача становления профессионала превращается из задачи формирования человека как носителя определенных «профессионально важных черт», функций, заданных извне, в задачу становления целостной личности, субъекта собственной деятельности, способного в этом качестве к осуществлению различных действий, которые требуются социокультурной ситуацией. В современных условиях «именно от педагогов требуется принятие на себя ответственности за смысловую составляющую своих мыслей и действий и ее соотнесенность с теми или иными ценностями ... Уход от этой ответственности означает ослабление внимания к философскому, методологическому и теоретическому осмыслению педагогической науки и практики» (Н.Л. Коршунова).

Субъектность в профессиональной деятельности предполагает владение соответствующими нормами, способами и средствами ее осуществления, а также выход в ответственную и рефлексивную по отношению к собственной деятельности позицию. Педагогическая позиция предполагает освоение педагогом иной нормативной структуры деятельности: должны быть переосмыслены ее цели, содержание, технологии, методы и обеспечено их понимание. Чтобы создавать образовательные ситуации он должен владеть целым рядом способностей для осуществления таких типов деятельности, как исследование, конструирование, проектирование<sup>1</sup>.

Педагог становится не просто субъектом деятельности, но субъектом собственной деятельности, ее автором и распорядителем. Рефлексивная составляющая его мышления, реализующаяся в рефлексивном целеполагании и построении деятельности с учетом субъектной позиции студентов, является гарантом демократического стиля и обеспечивает уход от авторитаризма.

В этом контексте педагогическая позиция, являясь механизмом достижения высшей ценности, сама становится образовательной ценностью. Она характеризует педагогическую деятельность, одновременно являясь ее целью и средством достижения результата. Осмысленная позиция преподавателя является определяющей ценностной нормой, на основе которой строятся отношения между педагогом и студентом.

Преподаватель высшей школы сегодня становится новой профессией, которая не является простым дополнением к научной квалификации, а

---

<sup>1</sup> Образцов, П. Профессионально ориентированная технология обучения : особенности проектирования и конструирования // Alma mater. – 2003. – № 10 – С. 14-17.

выступает автономным и содержательно самостоятельным профессиональным единством в пространстве университетов как культурных центров, «где порождаются не только новые знания и новые специалисты, но и новые сферы, формы, смыслы культуры, а значит, и смыслы человеческого бытия»<sup>2</sup>. Как специфическое личностное образование профессиональная позиция конкретного преподавателя выражается в его педагогической деятельности (Е.П. Белозерцев, Л.К. Гребенкина, А.К. Маркова). В современных концепциях педагогического образования, в Государственном стандарте высшего профессионального образования профессиональная позиция признается обязательной характеристикой педагога.

Гуманистическая тенденция в образовании требует умений, ориентирующих обучающегося на последующее непрерывное образование, возрастания роли рефлексивных знаний. В.В. Краевский отмечает важность методологической рефлексии как умения анализировать собственную научную деятельность. Нельзя обойтись без рефлексии, как размышлений о собственной деятельности, и в педагогическом процессе. Высокий уровень профессиональной деятельности педагога, по утверждению В.В. Краевского, состоит в обладании методологической культурой. Это значит - «знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций»<sup>3</sup>, уметь проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс, творчески решать педагогические задачи; владеть методической рефлексией.

В концепции личностно-ориентированного образования культурологического типа (Е.В. Бондаревская) вузовский преподаватель определяется как субъект профессионально-технологической культуры, обладающий не только педагогическим мышлением, но и высоким исследовательским потенциалом, саморазвивающей активностью, способностью к трансформации предметного содержания в деятельностно-коммуникативной форме, выполняющим различные педагогические функции – интеллектуально-развивающую, личностно-формирующую, функции педагогического анализа, проектирования, экспертизы<sup>4</sup>. Развитие рефлексивной и субъектной позиций преподавателя высшей школы, становление личностно-творческой концепции его педагогической деятельности и ее смысла признается одним из важных психолого-педагогических условий формирования профессионально-технологической культуры наряду с включением преподавателей в инновационную деятельность; дифференциацией и индивидуализацией процесса внутривузовского повышения научно-педагогической квалификации. Это - выработка самим человеком целей, норм и форм деятельности,

<sup>2</sup> Позиция педагога в воспитательном взаимодействии // Воспитание подрастающего поколения : идеалы, ценности, ориентиры : материалы обл. нач.-практ. конф. педагогов доп. образования детей, Волгоград, 29 мая 2001 г. / Под. ред. Н. М. Борытко, А. Н. Кузибецкого. – Волгоград, Изд-во ВГИПК РО, 2002. – С. 3-13.

<sup>3</sup> Краевский, В. В. Методология педагогического исследования как отрасль науки и как содержание подготовки педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Волгоград, 1991.

<sup>4</sup> Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д, 2000. – 352 с.

ответственность человека как субъекта деятельности за сформулированные им цели, нормы и формы этой деятельности.

Реализуя различные цели деятельности, преподаватель вуза осуществляет и виды творческой деятельности – научного работника и педагога. В исследовании З.Ф. Есаревой<sup>5</sup> показано, что только сочетание научной и педагогической деятельности для преподавателя высшей школы является продуктивным. Однако, по мнению некоторых авторов, ведущую роль в деятельности преподавателя вуза играет именно педагогическая деятельность, а все другие виды деятельности ею интегрируются и неявно проявляются в ней. Отсюда важность проблемы профессионально-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы, которые, прежде всего, связаны, с выработкой нового стиля управления, новой личностной позиции и новых методов организации учебно-воспитательного процесса в вузе; с формированием нового типа аналитического и вместе с тем проектно-конструктивного мышления, с приобретением нового стиля коммуникационной и интеллектуальной деятельности, новых способов социальных и межличностных взаимодействий<sup>6</sup>.

Новое понимание деятельности профессионала как субъекта собственной деятельности, носителя профессионального сознания, в нынешних условиях требует и иного подхода к организации образовательного процесса в высшем учебном заведении и к содержанию профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. В социальной обучающей модели формой учебной деятельности в вузе является учебно-профессиональная, что предполагает, прежде всего, научно-исследовательскую работу со студентами, производственные практики, проектные методы обучения, самостоятельную работу. Собственно аудиторная работа в таком контексте все больше становится рефлексией практической деятельности студента, основанной на его самостоятельности, инициативе и ответственности. Научная компетентность уступает место коммуникативной, профессионально-предметная – психолого-педагогической, а функция обучения трансформируется в задачу поддержки учения. Такое изменение приоритетов выдвигает профессионально-педагогическую подготовленность преподавателя в разряд первостепенных. Но это предъявляет и иные требования к личности и деятельности преподавателя высшей школы, его педагогической позиции. В ситуации информационной избыточности педагог в качестве носителя знаний становится излишним, а способность к управлению самостоятельной активностью студента – дефицитарной. Альтернативой существующей парадигме может стать такая организация процесса образования, при которой усилия участвующих в нем сторон направлены на обеспечение процесса

---

<sup>5</sup> Есарева, З. Ф. Взаимодействие научной и педагогической деятельности преподавателя университета: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Л., 1975.

<sup>6</sup> Жураковский, В. Подготовка преподавателя высшей школы – стратегическая задача / В. Жураковский, З. Сазонова // Высш. образование в России. – 2004. – № 4. – С. 38-44.

учения студента. Позиция преподавателя становится принципиально другой – он не транслирует знания, а создает учебные условия для того, чтобы студент имел возможность различными способами работать со своим опытом, что позволяет оперировать различными формами знания. Позиция студента как приемника информации меняется на позицию строителя собственного знания. Переопределение позиций преподавателя – это возможная смена позиции ведущего на позицию организующего и поддерживающего активность студентов, а студента – смена позиции ведомого на позицию самостоятельно ищущего. Педагогическая позиция – это позиция управленца, посредника между учащимся, опытом и будущим; позиция «выращивающего», организатора коллективной мыследеятельности на основе рефлексии, а не транслятора научных истин и знаний, всезнающего авторитета. Позиция учащегося сегодня понимается как позиция субъекта саморазвития и учебно-предметной деятельности, самоопределяющегося на основе практического мыследействия и рефлексии действий<sup>7</sup>. Таким образом, проблема субъекта (субъект определяется как человек на высшем уровне деятельности, общения, целостности, автономности, субъектной активности) и педагогической позиции взаимосвязаны и актуальны<sup>8</sup>.

Переходом преподавателя и студента в позицию автора проекта собственных изменений может стать момент принятия на себя ответственности и решимости за изменение себя и ситуации. Особенностью гуманитарного знания является его субъективный характер, который отражает субъективное (авторское) видение действительности, его субъективную позицию, точку зрения (позицию), его рефлекссию. Ценностные ориентации обуславливают избирательную активность индивида именно как субъектную. Каждый выбор человека – это «внутреннее ценностное строительство»<sup>9</sup>.

История российского высшего образования показывает, что подлинно профессиональная педагогическая позиция формируется в условиях своеобразного самоотречения, обусловленного тем, что педагог осознает, что главный результат педагогического труда в том, как научается мыслить, вести себя, работать обучаемый<sup>10</sup>. Среди педагогов высшей школы много примеров, убедительно доказывающих приоритетную роль педагогики в воспроизведении в учениках определённого типа позиции. Один из ярких примеров – великий русский ученый, общественный деятель и педагог Н.И. Лобачевский. В сложное для российского образования время (вторая четверть XIX века) он сумел достичь высочайшего уровня педагогической

<sup>7</sup> Казакова, Е. А. Рефлексивный подход в подготовке педагогов к развитию академических способностей учащихся : дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Казакова. – Великий Новгород, 2004. – 195 с.

<sup>8</sup> Сергеев, Н. К. Становление субъектности как цель непрерывного образования педагога // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования : сб. науч. и метод. тр. Вып. 1 / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2001. – 81 с.

<sup>9</sup> Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – М.: Ин-т психологии РАН, 2003. – 272 с.

<sup>10</sup> Газман, О. С. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию // Новые ценности образования. – М., 1996. – Вып. 6. – С. 10-39.



культуры, заложив ее гуманистические и демократические традиции. В научно-педагогической деятельности Н.И. Лобачевского органично сочетались широта научных познаний и глубина проникновения в сущность изучаемых проблем, талант ученого и мастерство педагога, гуманная педагогическая позиция и мощный творческий потенциал.

В новых исторических условиях второй половины XIX – начале XX вв. традиции, заложенные Н.И. Лобачевским, были достойно продолжены его преемниками – П.И. Котельниковым, А.Ф. Поповым, А.В. Васильевым и др. Они творчески восприняли его гуманистическую и демократическую позицию, повысив уровень образованности в области естественно-математических наук и психолого-педагогическую компетентность. Последователи Н.И. Лобачевского сохранили и приумножили высокий творческий потенциал и традиции культуры педагогического общения и поведения (Е.Р. Садыкова, 2003).

В связи с вышесказанным, отметим особенности деятельности современного преподавателя высшей школы, в которой переплетены гуманитарные, общенаучные и специальные аспекты.

В контексте личностно-деятельностного подхода к научению с позиции обучающегося необходимо развитие не только профессиональной компетентности студента, но и его личности в целом, что достигается использованием новых образовательных технологий. Синтез двух типов деятельности преподавателя вуза – исследования и педагогического проектирования – предполагает владение нормами их осуществления. Это составляет деятельностный компонент педагогической позиции преподавателя вуза<sup>11</sup>.

Педагогический аспект позиции преподавателя вуза обусловлен тем, что в сознании ученого помимо таких ценностей, как истина и развитие, должно быть понимание роли педагогики в обществе, которое раскрывает для него подлинный смысл практикоориентированной науки, обеспечивает личностное принятие этого смысла и волю в отстаивании своих педагогических идей. Мышление исследователя – это определенная позиция в отношении к миру в целом. Когда преподаватель высшей школы ищет средства встать на позицию студента, то он занимает ценностную позицию. Социальные ценности неизбежно входят в число личных, индивидуальных ценностей ученого, социализируя его субъективную позицию. Решающую роль может сыграть и ориентация ученого на общегуманистические ценности, на то, что является наиболее полезным для общественного прогресса в данный исторический момент.

Социальная позиция ориентирует ученого-педагога на отбор информации в соответствии с личностно-общественными интересами, с системой реального (достоверного и вероятностного) знания<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Сороковых, Г. В. Субъективно-деятельностный подход к личностно- профессиональному развитию студентов // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 62-67.

<sup>12</sup> Юдина, Е. Г. Педагогическая этика и профессиональное сознание педагога // Человек. – 1998. – № 2. – С. 10-14.

В контексте обозначенного выше подхода рассматриваемое в исследовании понятие педагогической позиции ученого-педагога может быть точнее описано системой отношений

– к педагогической культуре как прогрессивно развивающейся системе;

– к студенту как субъекту жизни, цели и ценности;

– к коллегам как представителям профессионального сообщества;

– к себе как творцу духовных ценностей.

Оно более других, на наш взгляд, соответствует предложенной Е.В. Бондаревской<sup>13</sup> структуре педагогической позиции преподавателя высшей школы, в которую входят самооценка, самосознание, уровень притязаний, самоутверждение и социальный статус, в каждом конкретном случае имеющие индивидуальное своеобразие. Позиция преподавателя предстает как продукт жизненного опыта, педагогического мышления, осознание, рефлексия природы образовательного процесса, показатель направленности и профессиональной готовности преподавателя к работе со студентами.

Данная структура включает как объективно существующие, практические отношения в виде поступков и определенной линии поведения, так и субъективное отношение преподавателя к социально-профессиональной действительности<sup>14</sup>. В ней можно выделить такие параметры:

1) представления педагога об образе студента;

2) представления о целях, планировании и средствах профессиональной деятельности;

3) готовность к гибкой коррекции собственного поведения при общении со студентами.

Позиция с такой структурой позволяет преподавателю осознавать ценностные основания своей деятельности, понимать ее смысл и свое место в ней, смысловые установки, концептуальные идеи внедряемых инноваций, т.е. отражает ценностно-смысловое самоопределение преподавателя. Она определяет социальный характер ориентации личности педагога, тип ее поведения и деятельности.

Заслуживает принятия видение М.Т. Громковой проявления позиции преподавателя вуза как его сознания (осознания собственного жизненного опыта) через систему потребностей, систему норм, систему способностей, их взаимосвязи и регуляции<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Бондаревская, Е. В. Принципы развития системы образования в мегаполисе в условиях реформ в России // Целостный учебно-воспитательный процесс : исследование продолжается : материалы методол. семинара памяти проф. В. С. Ильина. Вып. 3. – Волгоград, 1994. – 146 с.

<sup>14</sup> Третьякова, Л. В. Педагогические аспекты подготовки студентов вузов к применению информационных и коммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности // Информатика и образование. – 2004. – № 12.

<sup>15</sup> Государственные требования к минимуму и уровню требований к специалистам для присвоения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» [Электронный ресурс]. – М., 2001. – Режим доступа : <http://www.tpu.ru/print/teacher.htm>

Педагогическая позиция преподавателя высшей школы является результатом осознания:

- «Кем я являюсь для своих студентов?» (подход с позиции социальности, институционализации),
- «Для чего я иду к ним?» (культуротворческая составляющая – речь идет о нормах, трансляции социального опыта),
- «Кем мои студенты являются для меня?» (экзистенциальная составляющая – в ней отражены потребности преподавателя).

Отсюда можно заключить, что функциями, наиболее полно раскрывающими сущность педагогической позиции преподавателя высшей школы являются смыслообразующая, рефлексивная и нормативная.

Обогащение понимания педагогической позиции дает нам обращение к гуманистическому (человекотворческому) подходу, предполагающему личностно-равноправные отношения в образовательном процессе преподавателя и студента. Антропологическая парадигма в психологии В.И. Слободчикова<sup>16</sup> дает возможность выхода преподавателю высшей школы в такую позицию, с помощью которой можно будет утверждать нечто о состоянии внутреннего мира студента, условиях развития субъективной реальности в пределах его индивидуальной жизни, а также психолого-педагогических условиях становления студента в образовании.

Продуктивность антропологического подхода объясняется тем, что в нем человек представлен целостно, выработаны общие представления о норме и указания на практические возможности ее обеспечения. В настоящее время осуществление антропологической педагогической позиции существенно осложнено тем, что социальное «Мы» и экзистенциальность человека далеко не совпадают по интенсивности представленности в сознании людей. Одна из главных причин этого связана с преобладанием социальной ценности предметов как основы взаимодействия, которая вытесняет из социальных отношений экзистенциальность самого человека<sup>17</sup>.

Конкретная профессиональная позиция определяется видом предпочитаемой педагогической деятельности: позиция предметника, ученого-исследователя, воспитателя, методиста и т. д. Приоритетными позициями являются, с психологической точки зрения, позиции субъекта педагогической деятельности при постановке себе целей и задач, прогнозировании своего дальнейшего профессионального развития, позиции диагноста при изучении студентов и самого себя. Эти позиции определяют человековедческую направленность педагогической деятельности. Профессиональная позиция выражает также профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний учителя, его отношение к тому месту в системе общественных отношений в вузе, которую он занимает, и то, на которое он претендует.

<sup>16</sup> Слободчиков, В. И. Антропологические горизонты психологии развития // Б-ка «Вестн. образования». – 2006. – № 3. – С. 5–13.

<sup>17</sup> Третьякова, Л. В. Педагогические аспекты подготовки студентов вузов к применению информационных и коммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности // Информатика и образование. – 2004. – № 12.

Многообразие социокультурных позиций преподавателя высшей школы определяется тенденциями развития образования, общества в целом. Приоритетная цель всего образовательного процесса предполагает становление особого вида профессиональной позиции педагога – личностно-ориентированной. Личностно-ориентированная педагогическая позиция есть осознание им индивидуальности учащегося, его эмоциональное принятие и субъект-субъектное взаимодействие с ним. Она имеет важное значение и для формирования позиции открытости новому в образовательной среде (И.Ю.Алексашина, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская). Ее отсутствие или слабая выраженность определяют склонность к консерватизму в способах мышления, к устойчивости сложившихся стереотипных отношений, позиций, взглядов. Доминирующими критериями этой позиции являются:

- отношение к развитию студента как ценности, как цели и смыслу образования;
- оптимистически положительный взгляд на развитие студента как показатель веры в него;
- эмпатически-толерантное взаимодействие со студентами как показатель принятия ученика как данности;
- настроенность на сотрудничество, диалог как показатель субъект-субъектных отношений и демократического стиля общения.

В теории педагогики обозначены условия проявления гуманистической позиции. Это, прежде всего, условия для самоопределения и саморазвития, актуализации мотивационных ресурсов личности, создание климата доверия, сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса. Гуманистическая позиция, проявляющаяся в интересе к другому человеку, к изучению самого себя, прежде всего, является показателем компетентности в общении.

Субъектная, активная сторона личности преподавателя проявляется в процессе педагогической деятельности и находит отражение в формирующейся педагогической позиции. Критериями проявления субъектной позиции преподавателя в собственной и коллективной деятельности могут быть:

- осознание и принятие ценностей и цели применительно к собственной деятельности, определения своего места в реализации общей цели;
- организация взаимонаправленных усилий по ее достижению;
- совместные формы контроля и самоконтроля;
- рефлексия процесса и результатов деятельности педагога, др.

Самосознание педагога, обеспеченное процессом специально организованной коммуникации, позволяет ему осознавать себя, осмысленно выстраивать пространство и перспективы, цели, ценности, путь своего движения. С.Л. Рубинштейн подчеркивает: «Своим человек признает то, что было им пережито, войдя в историю его внутренней жизни»<sup>18</sup>. Поэтому

<sup>18</sup>Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. Питер, 2003.

важной является организация процесса переживания человеком самого себя как педагога и личности на различных уровнях. Развитие самосознания требует предъявления своей точки зрения (позиции) по различным темам и такой организации учебно-образовательного процесса, при которой предметные знания и способности становятся самостоятельной деятельностью студентов. Это и есть движение к партнерской совместной деятельности со студентами.

Смена традиционного характера взаимодействия с нормативно-познавательного на диалогический предполагает многоголосие и равноправие участвующих в коммуникации, где студенту отводится не пассивная позиция воспринимающего транслируемую преподавателем (текстом) самодостаточную истину, а позиция равноправного партнера по диалогу. Педагог перестает быть хранителем образовательной реальности, становясь организатором условий для появления образовательных сред. Образовательные среды понимаются как коммуникативный феномен (Э.Г. Гусинский). Обращение к теории символического интеракционизма (Mead, 1934) показывает, что именно в коммуникации происходит конституирование базовых инстанций «Я», Другого, пространства, времени и т. д. С методологической точки зрения, происходит уход от знаниевой, деятельностной парадигмы и попытка сменить ее парадигмой поведенческой. При этом поведение интерпретируется как более широкое отношение человека с бытием.

Гуманитарная культура педагога в личностно-ориентированной парадигме предполагает смену ориентаций со знаниевой на личностно-смысловую, что обуславливает:

- смену позиции преподавателя как единственного источника, носителя знаний на организатора среды, образовательных ситуаций рождения нового, «живого знания»,
- смену репродуктивного способа усвоения культурного наследия на творческий (появляется позиция со-творца образовательного процесса),
- смену форм обучения с коллективных на групповые и индивидуальные (обеспечивается позициями модератора, тьютора, др),
- смену стиля педагогического взаимодействия с авторитарного на диалог, культурный полилог, сотрудничество (позиция фасилитатора, эксперта, консультанта, др.).

Определённый уровень профессионального сознания, способность педагога рефлексировать по поводу смысла и ценности собственных профессиональных действий, установок на восприятие обучаемого – новые умения, которые не отражают всех личностных изменений в полной мере, в том числе социокультурных способностей к взаимодействию, саморегуляции, самооценке.

Адекватным требованиям времени подходом по оцениванию уровня сформированности позиции сегодня может быть признан компетентностный подход, в рамках которого достигается, на наш взгляд, паритет

инструментария исследования феномена технократической (естественно-научной) и гуманитарной (человековедческой) парадигм.

О связи компетентности с позицией свидетельствует позиционно-ролевая компетентность (компетентность социального взаимодействия) специалиста, рассматриваемая в русле концепции ключевых компетентностей И.А. Зимней. Она предполагает:

- осознание системы ожиданий, предъявляемых обществом в целом и конкретными группами людей, с которыми он взаимодействует; к человеку в связи с его социальной позицией,

- способность к выбору – соотнесению этих ожиданий со сложившимися у человека к этому моменту устойчивыми отношениями к действительности – позицией личности и либо отказу от данной социальной позиции (профессиональной деятельности в данной области или конкретной должности), либо выбору преимущественных видов профессиональной деятельности<sup>19</sup>.

До недавнего времени обучение взаимодействию в образовательном процессе как отдельная задача не выступало. Теперь в рамках коммуникативной компетенции выделена ее социально-личностная интерактивная составляющая, соотнесенная с сотрудничеством и толерантностью (Л.К. Гейхман). «Сегодня по большей части речь идет о смене преобладающей авторитарно-манипулятивной тенденции повседневных контактов, о ее замене диалогом, предполагающим равное партнерство...»<sup>20</sup>.

Автор обозначает две тенденции в развитии коммуникативной компетентности: нормативной – усвоение социально заданных норм и эталонов, и личностно-творческой, которая предполагает конструирование норм в ходе общения, исходя из ориентации в ситуации, в себе, в партнере. Формирование социально-психологической компетентности преподавателей высшей школы становится обязательным компонентом научно-педагогического образования и во многом определяет продуктивность деятельности научно-педагогических коллективов.

Необходимо заметить, что профессиональные позиции и психологические качества являются наиболее значимыми для анализа компетентности, так как для освоения профессии сначала необходимо постигнуть ее предназначение, и лишь на этой основе возможно продуктивное овладение средствами их реализации.

Понимание преподавателем своего предназначения, своей миссии, собственных функций в образовании и определяют его педагогическую позицию (М.Т. Громкова). Это, по сути, та идеология, те смыслы, которых придерживается каждый педагог в своей деятельности. Педагогическая

<sup>19</sup> Зимняя, И. А. Ключевые социальные компетенции – новая парадигма результатов образования // Высш. образование в России. – 2003. – № 5. – С.34-42.

<sup>20</sup> Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М., 1997. – 697 с.

позиция во внешнем аспекте, в действии близка понятию «стиль общения» педагога. В ходе педагогического общения преподаватель овладевает новыми гранями профессиональной позиции как субъект равноправного общения, гуманист, психотерапевт и актер. Причем главными, ядерными являются первые две.

Педагогическая позиция преподавателя высшей школы в образовательном процессе, определяется, прежде всего, его мотивационно-ценностными ориентациями, целевыми установками, формирующимися на базе индивидуализированного осознания своего места и своей социальной роли в учебном процессе. Смысл деятельности в этом случае состоит в том, чтобы утвердить себя как личность в новой социальной роли, ею выбранной, выполнение которой подчиняется, прежде всего, мотиву самоутверждения себя в работе. Только убеждения преподавателя позволят ему проявить их в педагогическом действии. Позиция преподавателя вуза определяет положение, мысленно занимаемое педагогом по отношению к студентам и определяющее его поведенческий выбор в момент взаимодействия с ними.

Педагогическую позицию молодого преподавателя высшей школы мы понимаем как основание его собственных взглядов и действий, определяющее и выражающее его отношение к учебно-педагогической деятельности, к себе, как субъекту этой деятельности, к другим участникам педагогического сообщества через содержание и формы активности (поведение, общение). Как динамичное личностное образование она проявляется в единстве личностного и профессионального в деятельности, не является застывшей и навсегда сложившейся установкой. Становление и развитие позиции будет зависеть и от внешних факторов, и от собственных усилий.

## **1.2 Типы педагогической позиции по Г.С. Абрамовой**

На каждом этапе своего развития в обществе складываются условия для порождения некоторого многообразия педагогических позиций. При этом общество как бы конструирует определенный набор ролевых предписаний и производит отбор лиц, обладающих соответствующими чертами характера, особенностями общения. В эпоху тоталитаризма педагог проявлял учебно-дисциплинарную позицию по отношению к обучающимся. Она состояла в вооружении обучаемых знаниями, умениями, навыками, привитии им послушания, взаимодействия с ними по принципу «Делай, как Я», с позиции власти. Такая позиция мало способствовала становлению самостоятельности обучающихся. Рассмотрение исследуемого феномена в ценностно-содержательном аспекте дает нам возможность выделить наиболее адекватные, на наш взгляд, происходящим социокультурным изменением характеристики позиции. Так, по утверждению Г.С. Абрамовой, занимать педагогическую позицию, – это значит принимать решение о воздействии на другого человека, учить его через это воздействие целесообразному поведению, то есть становиться для другого человека

носителем цели. Это предполагает экзистенциальное переживание человека. Цель задается в педагогических позициях следующим образом: тип 1 «Делай, как Я» (Я – критерии правильной (истины) всего, что происходит во взаимодействии с другим человеком); тип 2 «Давай сделаем вместе» (нашим Я меняться не надо, учить надо делу); тип 3 «Давай подумаем вместе, как нам сделать» (разделяются во времени «думание» и «делание», предполагается личностная и рефлексивная позиции, общность представляет собой проявление сущности участников взаимодействия). Ответственность в ситуациях типа 1 и 2 является личной, общей (то есть безличной).

В педагогических позициях Г.С. Абрамовой актуально представлены особенность таких понятий, как понятие будущего времени, понятия причинности; понятие ответственности; понятие нормального человека, которые состоят в том, что они позволяют человеку удерживать целостную картину процесса воздействия, его результатов, целей, средств, места каждого из участников взаимодействия. В проведенном исследовании отмечена определенная закономерность в использовании понятий людьми, занимающими разные педагогические позиции. Так, например, понятие педагогическая позиция «Давай подумаем вместе, как нам сделать» имеет следующие характеристики: 1) для каждого человека будущее определяется его историей, событиями его жизни; 2) ответственность личная, персонифицированная как проявление экзистенциальности человека; 3) причинность определяется относительностью степеней свободы; принципом обратной связи; 4) нормальный человек понимается как человек, способный жить среди людей самостоятельно.

Эти понятия осваиваются участниками взаимодействия в разной степени и создают бесконечное число разнообразных индивидуальных вариантов воплощения позиции в конкретные действия. Уровни освоения понятий разными участниками взаимодействия позволяет описывать психологическое содержание педагогической позиции как проявление экзистенциальных переживаний. Именно переживания составляют чувственную основу формирования понятий, степень владения их содержанием этих понятий показывает как глубину переживаний, так и их осознанность.

### **1.3 Рефлексия как механизм развития педагогической позиции**

Новое качество рефлексивных моделей подготовки учителей (в Западной Европе), манифестирующих смену парадигм в педагогике – со знаниевой на личностно ориентированную (личностно-деятельностную), обусловлено введением рефлексивной составляющей. Одной из главных целей подготовки провозглашается развитие мышления с акцентом на педагогической рефлексии. Рассмотрение рефлексии как системообразующего фактора самоопределения, становления, самосовершенствования личности человека (И.В. Байер, А.В. Лосев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) приводит к идее рефлексивного подхода как основы гуманизации обучения.



Важное значение для подготовки специалиста любого профиля развития у него профессиональной рефлексии как свойства личности, мышления и условия, необходимого для его творческой самореализации и достижения высокого уровня профессионального мастерства, подчеркивали Б.Ф. Вульф, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, И.Н. Семенов, Л.Ф. Спиркин и др.

Особая роль в развитии профессионально-рефлексивных способностей и умений будущих специалистов отводится вузовским преподавателям, которые сами обязаны иметь высокий уровень развития профессиональной рефлексии и владеть рефлексивными технологиями решения учебных, воспитательных и профессиональных задач, чтобы обучать этому студентов.

На методическом уровне (разработки средств, форм обучения) чрезвычайно продуктивно использование психологических структурно-функциональных моделей творческого мышления, в которых рефлексия проработана как механизм, обеспечивающий решение творческой задачи, переосмысление блокирующих процесс решения стереотипов прошлого опыта субъекта и выработку новых адекватных условиям способов действия. Изначальная «погруженность» рефлексии в контекст проблематики творчества, признание творческим процессом создания не только объективно, но и субъективно нового, трактование творческой ситуации как проблемно-конфликтной задают принципиальное направление разработки методического инструментария развития рефлексии - создание творческих ситуаций в учебном процессе подготовки учителя. Таким образом, «творчество» становится не этапом в развитии рефлексии (доступным на достаточно поздних этапах профессионального становления педагога), а обязательным условием развития рефлексии.

В настоящее время рефлексия приобрела одно из наиболее важных значений и трактуется как механизм социальной жизни человека во всех ее проявлениях, механизм самоорганизации и саморазвития сложных систем, источник и средство свободы личности (И.С. Ладенко, Ю.В. Громыко, О.С. Анисимов и др.). Рефлексия включена в качестве предмета и объекта исследования в науку о сознании (философия, психология, педагогика), в теорию мышления (когнитивная психология, герменевтика, дидактика), в науку о личности (психология, педагогика) и в теорию деятельности (психология, управление).

В настоящее время произошло оформление трех научных школ изучения рефлексии: психология рефлексии (И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов и др.), методология рефлексии интеллектуальных систем (И.С.Ладенко и др.) и школа мыследеятельностного подхода (Г.П.Щедровицкий, П.Г.Щедровицкий, Ю.М.Громыко и др.) и еще не достаточно четко оформленных направлений исследования – в педагогической психологии, психологии сознания, психологии мышления, психологии деятельности, психологии личности, возрастной психологии, прикладной психологии. В настоящее время доминирующим становится педагогический аспект в

психологии рефлексии - развитие рефлексивных способностей, владение техниками рефлексии, формирование многопланового, многомерного сознания, способностей самоопределяться в истории культуры.

Проблема рефлексии в педагогической науке находится в стадии глубокого осмысления и развития. И если раньше исследования посвящались доказательству необходимости рефлексии, то теперь идет осознание понятий внутри рефлексии, изучение рефлексии на различных уровнях (методическом, практическом, теоретическом) и возможном их пересечении. Среди проблем, которые снижают эффективность педагогической деятельности, можно назвать стереотипизацию труда, профессиональное выгорание, недостаточно высокий уровень креативности во всех аспектах работы педагога, объектный подход к процессу обучения и воспитания, преобладание авторитарных позиций, педагогическое истощение, неосознанность личностных качеств и стиля работы, педагогической направленности у преподавателей, др. Возможный путь более эффективного решения этих проблем - анализ и коррекция структуры педагогического мышления, в частности, его компонента - рефлексии. Многие из перечисленных затруднений носят личностный характер, а рефлексия - один из основных механизмов личностного развития.

Ю.Н. Кулюткин рассматривает рефлексивность мышления педагога как один из основных критериев профессионального мастерства. Той же точки зрения придерживается О.С. Анисимов. О.С. Анисимовым (1991) введено понятие культуры деятельности и мышления, основой которого является рефлексия деятельности и мышления. Рефлексию как необходимый элемент включают в структуру педагогического мышления и в структуру профессионально важных качеств педагога и другие видные психологи, работающие над данной проблемой: И.И. Казимирская, В.А. Мазилев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков. По мнению многих авторов, рефлексия является необходимым компонентом в структуре профессионально важных качеств профессий группы «Человек-человек». Концепция Г.Ф. Похмелкиной, Т.Ю. Колошиной, Т.В. Фроловой представляет развитие педагогического мастерства, опирающегося на творчество учителя, которое активизируется в условиях рефлексивной среды. Такая среда, по мнению авторов, обеспечивается проблемными ситуациями (в мышлении), установками на кооперирование (в деятельности), отношениями, предполагающими открытость субъективного опыта взаимодействующих субъектов друг для друга в общении. Данная модель предполагает следующую логику реализации: 1) создание рефлексивно-инновационной среды; 2) переосмысление педагогического опыта и порождение инноваций; 3) определение индивидуальных способов реализации инноваций; 4) выявление возможностей использования полученных инноваций в других областях педагогической деятельности. Понятие рефлексии многофункционально и в каждом разделе знания можно привести свое, присущее только ему, понимание.

Современная философия сущность рефлексии в основном сводит к трем процессам - компонентам содержания самой рефлексии:

– рефлексия - это процесс обращения назад (от латинского reflexio - обращение назад);

– рефлексия - это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов, состояний, качеств;

– рефлексия - это осмысление индивидом социальных реалий в процессе социализации на основе жизненного опыта.

Рефлексия-обращение назад - способность человека неоднократно обращаться к началу своих действий, мыслей, умение стать в позицию стороннего наблюдателя, размышлять над тем, что ты делаешь, как познаешь, в том числе и самого себя. Другими словами, рефлексия - это механизм удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектов. Этими субъектами могут быть как люди (идентифицируясь с другими, человек смотрит на себя его глазами), так и различные Я: Я-познающее, Я-познаваемое, Я-наблюдающее одновременно за Я-познающим и Я-познаваемым.

Проблема рефлексии привлекала к себе крупнейших психологов: Ж.Пиаже, С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева. В ходе данных исследований были выявлены важность и значение рефлексии для становления и развития личности человека, для осуществления многих видов профессиональной деятельности. Было установлено, что рефлексия - образование комплексное, имеющее сложную и многоуровневую структуру. Позднее в отечественной психологии появились специальные исследования проблем рефлексии, осуществляемые под руководством О.С. Анисимова, А.В. Карпова, В.А. Лефевра, А.А. Муканова, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, Г.П.Щедровицкого. Проблемой изучения рефлексии в отечественной психологии занимались С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, В.А.Лекторский, В.И. Слободчиков др.

В.И. Слободчиков, характеризуя суть рефлексии, подчеркивает, что само понятие рефлексии означает всякое высвобождение сознания из любой поглощенности; ... процесс рефлексирования есть некоторый путь установления человеком собственного существования, который не есть наперед или окончательно данный. В ситуации конкретной деятельности исходными импульсами для возникновения рефлексии являются: невозможность осуществлять деятельность в соответствии с существующими нормами, неуспех в деятельности, несоответствие результатов поставленным целям, отсутствие нужного материала и т.д. Это порождает разрыв между компонентами деятельности, ее приостановку и включение механизмов осознания. В.М. Розин подчеркивает, что рефлексивная деятельность направлена на преодоление «ситуации разрыва», на решение задач, для которых не срабатывают традиционные способы и средства.

Являясь одной из основных исходных категорий при анализе самосознания, рефлексия рассматривается как возможность мысленного выхода человека из ограничений, возникающих в каких-либо жизненных ситуациях.

В психологической науке, так же как и в философии, единого определения понятия рефлексии не существует. В концепции С.Л. Рубинштейна, рефлексия вследствие взаимодействия с сознанием понимается как определенный уровень развития сознания, на котором осуществляется выход за его пределы, то есть за пределы жизненных ограничений, всякое высвобождение сознания «... из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее суждения о ней» (1969, с. 348). Он связывал с появлением рефлексии особый способ существования человека в мире. Акцентируя наличие у человека двух способов существования в этом мире, он считал первым способом обычное существование, когда «человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным его явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять даже мысленно позицию вне ее, для рефлексии над ней». Второй способ существования собственно и есть рефлексия. «Развитая рефлексия как бы прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы... человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования. Здесь начинается либо путь к духовному опустошению... либо другой путь - к построению нравственной, человеческой жизни на новой сознательной основе». Для С.Л. Рубинштейна, в отличие от его предшественников, целостностью становится уже не просто человек, а «человек в мире». Человек уже рассматривается не как самостоятельная изолированная от мира система, а это уже несколько иная целостность, задающая иной уровень рефлексии, а возможно и наоборот, иной уровень рефлексии задает иную целостность. Прослеживая исторические вехи развития исследований в области рефлексии, можно заметить, что если исходно рефлексия понималась исключительно как направленность сознания на самое себя, то С.Л. Рубинштейн уже связывал ее с переходом к системе иного уровня. Сегодня можно утверждать, что рефлексия, являющаяся выходом не просто за пределы рассматриваемой системы, а переходом к системе иного более высокого уровня, является свидетельством развития. С развитием рефлексии человек становится способным занимать позицию как бы вне процесса жизни, смотреть на нее со стороны. Это решающий поворотный момент в общем психическом развитии человечества.

Интересную точку зрения на развитие рефлексии представляет позиция В.А.Лекторского, рассматривающего рефлексия в качестве развития самосознания. Самосознание понимается им как неявное знание индивида о самом себе. Целью индивида, согласно В.А.Лекторскому, является получение явного знания о себе самом - что и является рефлексией. При этом

происходит анализ собственных переживаний, наблюдение за своими психическими процессами, которое помогает выяснить характер своего собственного «Я», понять истинную причину своего поведения, отношения к людям и т.д. Таким образом, каждый акт рефлексии становится осмысленным, осозанным, направленным на саморазвитие, самопознание, саморегуляцию, развитие самосознания. Динамикой развития рефлексии является прохождение индивида от нулевых к более развитым уровням рефлексии. За основу структуры уровней рефлексии принимается предложенная В.И. Слободчиковым пятиуровневая шкала: нулевой уровень, полагающий уровень, сравнивающий уровень, определяющий уровень, синтезирующий уровень, трансцендирующий уровень. В процессе развития рефлексии индивид проходит через эти уровни как в позиции наблюдателя - исследователя по отношению к своему телу, своим действиям, своим мыслям, так и через развитие способности встать в позицию исследователя по отношению к другому, его действиям и мыслям. Полагающий, сравнивающий и определяющий уровни рефлексии аналогичны уровням рефлексии в концепции Гегеля. Нулевой уровень или форма рефлексии понимается как низшая, это «нерефлекторное единство человека с его бытием», когда сознание полностью поглощено бытием. На следующих уровнях происходит постепенное высвобождение сознания от жизненных бытийных ограничений. Так, полагающая рефлексия производит самое первое разделение личности от его повседневной деятельности на широком спектре ее возможных содержаний. Полагающая рефлексия производит самое первое высвобождение сознания из поглощенности его бытием. На первом уровне рефлексии освобождение сознания от бытия происходит бессознательно. Отделяет себя (Я-образ) от бытия, однако на этом уровне он остается со своими привычками, пристрастиями, представлениями, образами и т.д. Обнаружение этого является переходом на следующий уровень. Выход на уровень сравнивающей рефлексии позволяет индивиду объективно осознать себя в реальном мире и свое отождествление с ним. Здесь сознание впервые поднимается над каждым конкретным психологическим образованием (ощущением, образом, состоянием и др.). В данном случае, рефлексия позволяет освободиться не только по отношению отождествления с бытием, но и стать свободным от своих негативных привычек (курение), пристрастий (алкоголь, наркомания), не конструктивных моделей поведения (агрессия, обиды, манипуляции...) и т.д. Определяющая рефлексия позволяет выявить несовпадения и противоположность Я (субъект) и не-Я (объект). Неприятие себя таким, какой ты есть, неприятие социума, обнаружение несовпадения «Я» индивида с окружающим его бытием, постоянное высвобождение из всякой поглощенности (из поглощенности всяким) - это синтезирующая рефлексия. Усиливая проблему различных состояний (уровней) сознания и самосознания, синтезирующая рефлексия впервые обеспечивает выход «Я» индивида за любые актуальные пределы самого

себя. В случае этого перехода становится возможен следующий уровень рефлексии - трансцендирующей.

В. К. Рябцев (1995) выделяет различные сферы существования рефлексии:

- сфера мышления и деятельности, где рефлексия является механизмом преодоления «разрывов» предметных действий;
- сфера коммуникации и кооперации, где основная роль рефлексии состоит в выделении позиций участников совместной деятельности;
- сфера самосознания, где рефлексия является основным механизмом установления личностной позиции и обеспечивает индивидуальную способность к самоизменению, к осмыслению своей профессиональной деятельности и направлений ее изменения.

Л. Н. Борисова (1999) подчеркивает, что рефлексия является источником новаций и развития. Рефлексия — это не просто осознание того, что есть в человеке, но и переделка самого человека, его индивидуального сознания, личности, способностей к познанию и деятельности. Рефлексирующий человек обращен к культуре, он способен на преобразующую деятельность, на саморазвитие. Рефлексия — это путь поиска в себе «духовного, сущностного», это путь к самому себе.

На сегодняшний день существует ряд методов обучения рефлексии: создание на рабочем месте рефлексивной среды, использование различного рода игр, объединенных в учебные сессии, культивирование механизмов личностной и интеллектуальной рефлексии в ситуации лабораторного эксперимента, путем решения нестандартных, творческих задач. Одна из важнейших проблем, возникающих в процессе образования взрослого человека, состоит в том, чтобы определить такие психолого-педагогические условия, которые позволят человеку занять позицию субъекта учения, способного самостоятельно и эффективно решать стоящие перед ним учебно-познавательные задачи. Данная проблема подводит нас к понятию педагогической рефлексии, лежащей в основе самопознания, саморегуляции и самоконтроля субъектом собственной образовательной деятельности.

### **Механизм формирования рефлексии.**

Понимание механизма возникновения рефлексии очень важно не только для психологии, но и для педагогики. Здесь процесс рефлексии рассматривается, прежде всего, в связи с учебной и педагогической деятельностью. Так, О.С. Анисимов связывает процесс профессиональной педагогической рефлексии с нахождением новой нормы:

- 1 этап: анализ деятельности;
- 2 этап: критика предшествующей деятельности на основе анализа;
- 3 этап: поиск новой нормы деятельности. Новая норма позволяет выйти из рефлексии и продолжить прерванную деятельность.

Рефлексия по определениям, вводимым О.С. Анисимовым, необходима в том случае, когда в непосредственной деятельности человек сталкивается с

затруднениями или отдельным затруднением, и необходима, чтобы преодолеть возникшие трудности. Как пишет О.С. Анисимов, «в ней опознаются свойства как прежней жизнедеятельности, так и той среды, в которой она протекает. Опираясь на них, человек прогнозирует и предопределяет будущие действия, строит сам свои процессы». Далее он описывает процесс рефлексии: «Основные рефлексивные события происходят в пределах трех звеньев рефлексивного сознания, с соучастием неосознанных форм во всех иных звеньях, – ситуационной реконструкции, нормативной и проблемной»<sup>21</sup>.

Поскольку механизм – это процесс, состоящий из описания этапов и методов, обеспечивающих этот этап, то мы его организуем по О. С. Анисимову.

Схематично это выглядит следующим образом:

Схема 1



При этом ИССЛЕДОВАНИЕ включает следующие процедуры:

- детальное восстановление первичной деятельности;
- структурирование ее;
- рассмотрение действий в первичной деятельности;
- фиксация затруднений.

**КРИТИКА:**

- анализ затруднения;
- анализ причин, приведших к нему;
- конструктивная критика действий в первичной деятельности, которые способствовали ситуации затруднения.

**НОРМИРОВАНИЕ:**

- перенормирование первичной деятельности, находясь во вторичной;
- выход из вторичной в первичную деятельность с готовым планом действия.

О.С. Анисимов рефлексией рассматривает в составе цепочки «норма - реализация - затруднение в реализации - рефлексия - ситуационное и включенное корректирование нормы - реализация изменения нормы».

Мир рефлексии разнообразен, богат и индивидуален у каждого человека. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смыслы жизни, действий, блокировать неэффективные. Важнейшей особенностью рефлексии является ее способность управлять собственной активностью в соответствии с

<sup>21</sup> Анисимов, О.С. Основы общей психологии. – М., 1989.

личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности. Рефлексия обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего (Л.Д. Демина). Рефлексия – это мыслительный процесс, с помощью которого человек может отслеживать свое состояние, поведение, деятельность (в зависимости от цели) в прошлом, корректировать его через анализ и проектировать свое поведение и деятельность в будущем. Но можно также отслеживать и собственный процесс мышления, дабы избежать ошибок в мыслительной деятельности.

Общим во всех определениях является то, что рефлексия – это способность человека взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои действия и поступки, а при необходимости перестроить их на новый лад.

«Человечество, продолжая движение всех других одушевленных форм, несомненно, идет в направлении завоевания материи, поставленной на службу духа. Больше мочь, чтобы больше действовать. Но, в конечном счете, и в особенности: больше действовать, чтобы полнее существовать...» (Тьер де Шарден П.). Обретя самосознание, человеку не достаточно лишь смотреть в зеркало, чтобы видеть и расшифровывать себя до самых глубин, но, кроме того, он приобретает свободу располагать собой – конструировать свой внутренний мир, продолжая себя. Механизм рефлексии основан на так называемой «нормальной двойственности» человеческого сознания: человек является не только субъектом, производящим действие, но одновременно и субъектом, регулирующим и контролирующим эти свои действия. Соотношение «субъект-исполнитель» и «субъект-контролер» (а это и есть рефлексивное отношение) позволяет индивиду выйти из полной поглощенности непосредственно исполнительской деятельностью для выработки критического отношения к ней, для занятия позиции над ней, чтобы с высоты этой позиции осознать эту деятельность и самого себя как ее активного субъекта.

Рефлексия – это не только самопонимание, самопознание. Она включает такие процессы как понимание и оценка другого. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей, группы, общества, наконец, с общечеловеческими. Отрефлексировать что-то – это значит это «пережить», «пропустить через свой внутренний мир», «оценить».

Исследованию кооперативного аспекта рефлексии посвящены работы Н.Г. Алексеева, Г.П. Щедровицкого. В них рефлексия интерпретируется как «выход» субъекта во внешнюю позицию по отношению к деятельности. Кооперативный аспект рефлексии обеспечивает согласование профессиональных позиций и совместных действий субъектов в коллективной деятельности.

Основной методический прием сдвига рефлексии на акт мысли состоит в навязывании индивиду схемы диалога. Только в рамках диалога индивид,



усваивая точку зрения Другого, способен затем обратить внимание на смысл своей собственной позиции. Таким образом, философская рефлексия опосредована: опосредована пониманием позиции Другого или взглядом на себя со стороны. Философия как рефлексия оказывается завершающим этапом становления сознания как рефлексии, а движущей силой этого становления является не способность говорить, но слушать. С этой точки зрения рефлексивность философии противостоит (ограничивает) философию как речевой дискурс (С.Е. Ячин).

*Примечание:* с текстами, в том числе первоисточниками (С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов, О.А. Анисимов, В.Г. Богин, Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий, В.М. Розин, В.А. Лефевр, В.В. Знаков, Л.А. Степашко, С.Е. Ячин, др.) по теме «Рефлексия» можно познакомиться через электронную версию учебно-методического комплекса рефлексивного практикума (далее ЭВ УМК) в соответствующем разделе «Рефлексия».

## ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

### Задание 1

*В предлагаемом Вашему вниманию фрагменту статьи Д.Б. Петрова «Психологический анализ состояния проблемы рефлексии в зарубежной и отечественной литературе» отметьте для себя новые аспекты понимания рефлексии. Проведите обсуждение в группе.*

«Пристальное внимание к понятию рефлексии детерминировано развитием общественной жизни, эмансипацией человека, ростом его самостоятельности, потребностью личности в понимании самой себя и т.п. Более того, по мнению О.С. Анисимова, в генезисе негативных явлений в обществе и, в особенности, в управлении всеми его звеньями, огромную роль сыграло именно отсутствие ценности рефлексивного сопровождения практики (Мириманова М.А. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем. // Развитие личности. – 2001. - №1).

В настоящее время наиболее очевидны и в то же время важны две черты проблемы рефлексии. Во-первых, многовековая ее история, совпадающая с развитием представлений человека о самом себе и имеющая теснейшие связи с философским знанием. Во-вторых, ее комплексный характер, проявляющийся в междисциплинарном статусе и общенаучном характере, а так же в широчайшем спектре собственно психологических направлений ее разработки (Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. // Психологический журнал. – 2003. – том 24. - №5).

В работе Т.М. Давыденко показано, что на современном этапе развития научного знания исследования рефлексии представлены на философском, социально–философском, педагогическом и психологическом уровнях

(Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика. - Москва – Белгород, 1995).

Исследование И.Н. Семеновым феномена рефлексии в философии позволило установить, что рефлексия анализировалась в онтологическом аспекте как способность индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагируясь от своего внешнего, телесного (Р. Декарт, Г. Лейбниц); в логико-гносеологическом – как особый источник знания (внутренний опыт в отличие от внешнего, основанного на свидетельствах органов чувств), полученного в результате отражения человеком самого себя (Дж. Локк, В.А. Лекторский, А.И. Ракитов, А.Г. Спиркин, И.Г. Фихте); в методологическом – как модальность взаимодействия категорий познания (И. Кант).

Особо выделяются социально-философские определения рефлексии. В данном случае она понимается либо как самосознание социальных систем, являющееся элементом и фактором ее развития (М.В. Розов), либо шире – как интеллект системы, отражающий не только саму систему, но и взаимодействующие с ней системы (В.А. Лефевр).

На педагогическом уровне рефлексия исследовалась К.В. Вербовой, К.Я. Вазиной, И.Ф. Исаевым, И.И. Казимирской, Б.П. Ковалевым, С.В. Кондратьевой, В.А. Кривошеевым, Ю.Н. Кулюткиным, А.К. Марковой, Я.М. Перминой, Б.Б. Петрушихиной, Г.Н. Сухобской и др. Основополагающий вывод, вытекающий из исследований, состоит в том, что если анализировать педагогический процесс в контексте «субъект – субъектной парадигмы» (А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев), то результаты воздействия педагога на обучаемых значительно повышаются благодаря рефлексивным процессам. В работах представленных авторов осуществлен переход к исследованию ее как средства саморегуляции учителем своей деятельности и организованного им учебно-воспитательного процесса. Достаточно спонтанная и в то же время сознательно выстраиваемая рефлексия обеспечивает институционные и содержательные изменения образовательного процесса в целом.

Для всех отечественных психологических исследований рефлексии общим является осмысление данного феномена как фундаментальной способности сознательного существа быть в отношении к собственному сознанию, мышлению, условиям и способам осуществления жизнедеятельности (С.Л. Рубинштейн, Б.Д. Эльконин).

В отечественной психологической литературе существует множество разнообразных определений и характеристик рассматриваемого понятия, которые И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов классифицировали в соответствии с тремя методологическими ориентациями – естественнонаучной, инженерно-деятельностной и гуманитарно-культурологической (Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности. / Гл. ред. Д.И. Фельдштейн. – М. – Воронеж., 2000).

Типичным для естественнонаучной ориентации является определение рефлексии как натурального свойства психики (т.е., ее рефлексивность в

противоположность импульсивности мышления), либо как механизма обратной связи (К.В. Вербова, С.В. Кондратьева, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская). Ряд психологов (С.Н. Маслов, С.Ю. Степанов, Е.А. Яблоков) отмечая натуралистический характер приведенного определения, указывают на потерю качественной специфики рефлексии как отличительного свойства собственно человека, социально детерминированной сознательной психики (Степанов С.Ю., Маслов С.Н., Яблокова Е.А. *Управленческая инноватика: рефлепрактические методы.* - М., 1993).

В рамках инженерно–деятельностной ориентации акцент переносится на обоснование механизма рефлексии в виде модели «выхода» за пределы содеянного с целью построения точек опоры для дальнейшей деятельности. Данная ориентация представлена следующими трактовками понятия рефлексии:

- осознание субъектом средств и оснований деятельности, их изменение (В.В. Давыдов, А.З. Зак, Г.А. Голицын, Е.И. Машбиц, С.Д. Неверкович, Н.В. Самоукина, К.Я. Вазина);
- акт (процесс) установления отношения между деятельностями или их структурными образованиями – действиями, средствами и т.д. (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман);
- выход во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого субъекта (О.С. Анисимов, А.А. Тюков, Г.Л. Щедровицкий).

В рассмотренных подходах, как отмечает Т.М. Давыденко, акцент сделан на нормативно–семиотическую опосредованность мышления при известном абстрагировании от его личностно–смысловой обусловленности. Феномен рефлексии значительно богаче по содержанию и сложнее в операционально–технологическом аспекте, чем осознание, знаменующее внезапное усмотрение субъектом их решения.

На преодоление названных недостатков определения понятия рефлексии направлены психологические исследования гуманитарно–культурологической ориентации, трактующие рефлекссию как переосмысление и перестройку субъектом содержания своего опыта, знания человека о самом себе, которые порождают действенное отношение его как целостного «Я» к собственному поведению и общению, к осуществляемой деятельности, социокультурному и вещно–экологическому окружению, и к самому себе, как субъекту деятельности и межличностных отношений. В русле данной ориентации объясняется культивирование субъектом собственной индивидуальности посредством постоянной рефлексии способов действенного самоопределения и самопостроения.

Выделенные И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым методологические ориентации отражают взаимосвязанные, но не тождественные стороны рефлексии. В первом случае речь идет в большей степени о когнитивной функции. Вторая ориентация фиксирует внимание на интеллектуалистическом рассмотрении рефлексии, которая предполагает

обобщенный анализ за счет апелляции к исходным абстракциям, вычленение категориальных оснований, реконструкции процесса рефлексии, формирования эталонов оценки, выработки критериев, нормативов собственной деятельности и т.д. Третья ориентация акцентирует внимание на культивировании собственной индивидуальности.

В социальной психологии изучается рефлексия, проявляющаяся в процессе общения. Важнейшим моментом в этом случае является усвоение иной, отличной от собственной позиции (Е.В. Бодрова, Е.В. Лушпаева, Е.Г. Михна, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, А.А. Тюков). В таком контексте рефлексия чаще всего рассматривается как механизм межличностного познания и организации взаимодействия в сложных, конфликтных ситуациях общения, характеризующихся отсутствием стереотипов и шаблонов поведения, а также социальных ситуациях обучения, ведения переговоров, дискуссий и т.п. (И.Е. Берлянд, С.В. Кондратьева, Н.В. Кроглус, А.А. Кроник).

В целом, всеми психологами, исследующими феномен рефлексии, отмечается ее большое значение для развития как отдельной личности, так и социальной общности в зависимости от содержания задач жизнедеятельности: рефлексия приводит к целостному представлению, знанию о содержании, способах и средствах своей деятельности, позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности, делает человека субъектом своей активности.

... Согласно А.В. Карпову, рефлексия является такой синтетической реальностью, которая может выступать и как психический процесс, и как психическое свойство, и как состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них».

## **Задание 2.**

*Прочитайте, пожалуйста, статью Ю. Кулюткина и И. Мушталинской «Педагогическая рефлексия в образовательной деятельности взрослых».*

*Согласны ли Вы с общим выводом, сделанным авторами в конце статьи?*

«В последние годы понятие рефлексии стало все шире использоваться и в педагогике. Педагогическая рефлексия (точнее - общие механизмы рефлексии, используемые применительно к решению педагогических проблем) учитывает специфику самой деятельности педагога, то есть процесс взаимодействия в системе «учитель – учащиеся», и поэтому носит выраженный двунаправленный характер. Так, в обычном школьном обучении учитель стремится к тому, чтобы ученики его понимали; однако для этого он должен сам понимать своих учеников плюс понимать, понимают ли его ученики его самого. Лишь в той мере, в какой учитель способен рефлексивно понимать учеников, он и создает условия для становления ученика активным субъектом учения: выдвигает перед

учеником посильные задачи, вооружает его методологией их решения, помогает в групповой деятельности и диалоговом общении. Добавим: в самообразовательной деятельности, которая вне рефлексии невозможна, человек выступает сам для себя и «я – учеником» и «я – учителем», благодаря чему он сам направляет, исполняет и одновременно контролирует процесс своего учения.

Обычно рефлексия выделяется в качестве заключительного этапа решения некоторой задачи (проблемы), а именно - как рефлексивный анализ и критическую оценку проделанной работы. Это, конечно, правильно. Однако рефлексивные мыслительные процессы находят свое выражение и в процессе постановки проблемы, и на этапе проигрывания гипотез, и при формулировке окончательных выводов. Особенно это относится к нестереотипным эвристическим задачам. Не имея готовых средств решения, личность вырабатывает предварительные схемы анализа проблемы, использует различного рода гипотезы и допущения, рефлексивно осмысливает возникающие идеи. Наконец, человек не просто оценивает результативность своих действий, но и рефлексивно осмысливает критерии, по которым он ставит свои оценки.

Каковы же критерии, по которым следует судить об уровнях сформированности рефлексивного мышления у взрослого обучающегося? Нужно заметить, что критерии эти характеризуются по-разному, с точки зрения разных подходов к образованию.

**1. Деятельностный подход.** По мере развития рефлексивных механизмов у индивида формируется особый когнитивный опыт, обеспечивающий эффекты управляемости учебно-познавательной деятельностью. Следует различать, с одной стороны, текущие интеллектуальные процессы (восприятие, память, стандартные мыслительные операции), а с другой - интегративные процессы, отвечающие за управление ходом текущей деятельности. Таковы, в частности, так называемые метакогнитивные умения, а именно:

- умение оценить, что я как ученик знаю, но «чего я еще не знаю»;
- поставить перед собой учебную задачу;
- составить план ее решения;
- организовать поисковые действия;
- критически оценить полученный результат;
- осмыслить собственные действия (правильные и неудачные) по выработке решения.

**2. Диалоговый подход.** По мере включения в разнообразные формы групповых решений (дискуссии, игры и т.п.) человек осваивает культуру совместной деятельности:

- работу «в команде»;
- умение ставить вопросы и отвечать на вопросы товарищей;
- способность быть терпимым к разным точкам зрения;
- находить точки соприкосновения между участниками диалога;

- быть открытым как в выражении своего мнения, так и в обсуждении смысла высказываний других участников дискуссии.

**3. Личностный подход.** Рефлексия, объектом которой становится целостная личность, направлена на познание собственного Я. Она позволяет человеку осознать:

- необходимость поиска личного смысла жизни;
- систему своих ценностных ориентации, установок и нравственных норм;
- свои интеллектуальные силы и возможности;
- необходимость поиска своего места в жизни - такое, которое бы дало возможность человеку осуществить самореализацию (самоактуализацию, самоуважение).

Естественно, в рамках статьи мы не можем дать оценку самых разных сторон рефлексивного мышления по степени их сформированности. Тем не менее, с нашей точки зрения, один общий вывод по этому вопросу можно все-таки сделать.

Педагогическая рефлексия, коротко говоря, является универсальным механизмом самоизменения и саморазвития личности взрослого человека, включенного в образовательную деятельность. Однако она не всемогуща. Не секрет, что рефлексивными приемами пользуются не только на пользу, но и во вред человеку – например, в манипуляциях личностью, обмане, дезинформации и т.д. Другими словами, являясь механизмом индивидуального сознания, рефлексия не определяет предметного содержания, с которым человек работает. Содержание это, надо полагать, зависит от общечеловеческих и этнокультурных ценностей, от экономической и социокультурной среды, в которой живет человек».

**Вопрос для дискуссии.** *Когда у человека появляется рефлексия?*

**Текст 1** Рефлексия как механизм формируется гораздо позже, чем идентификация. Если к идентификации ребенок проявляет способность с раннего возраста, то зачатки рефлексии возникают только у дошкольника, а как новообразование личности она развивается у младших школьников. Да и у взрослых людей нередко способность к рефлексии продолжает оставаться на довольно низком уровне. Этим и объясняются некоторые сложности познания окружающего мира, в том числе и самопознания.

**Текст 2** Психологи утверждают, что рефлексия появляется у человека примерно с 1,5 лет. Окончательно она бывает развита у человека к 20-ти годам. Но самое главное, что если не воспитывать потребность в рефлексии, желание рефлексировать, то у человека потребность в рефлексии практически не возникает, т.е. он так и не научится отслеживать, что с ним происходит, какая именно мысль или эмоция спровоцировала его на определенные поступки и каким образом он их совершает. В этом смысле, очень важно в определенном возрасте сформировать или актуализировать эту потребность.

**Вопрос для дискуссии.** *Что дает человеку развитость рефлексии?*

«Человек с неразвитой рефлексией (или с отсутствием способности к рефлексии) не может анализировать ситуацию и ставить цели. Рефлексия предполагает не только познание (знание, понимание) человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношений к себе окружающих, выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления» (М. И. Рожков). Кроме того, автор добавляет, что рефлексия – это еще и выработка представлений об изменениях, которые могут произойти. В процессе рефлексии обеспечиваются самопознание, саморазвитие и саморегуляция личности.

Утверждение П.Г. Щедровицкого: «Вы все говорите про рефлексю. Рефлексия, в этом плане, есть искусственно созданная конструкция, которая приписывается конкретному объекту, например, человеку или позиции, и указывает на наличие имманентного механизма его развертывания. Дело не в том, есть у него рефлексия или нет в некоем натуральном плане. Она должна быть для того, чтобы была соблюдена логика развития, и, в этом смысле, она есть. Если нет рефлексии или подобного по типу механизма, то невозможно данный объект квалифицировать как развивающийся.

*Выскажите, пожалуйста, Ваше мнение на эту точку зрения.*

**Вопрос.** *Согласны ли Вы с приведенными ниже утверждениями?*

1. Педагог лишь в том случае будет отвечать социальным ожиданием общества, если его личность, общая и профессиональная культура будут более глубоко и детально изучаться, психологи найдут новые механизмы социальной защиты и резервы для его самореализации и развития рефлексивных механизмов личностного и профессионального роста.

2. Важнейшим механизмом осмысления профессиональных успехов и неудач является рефлексивный механизм.

3. Решение творческой задачи возможно, прежде всего, после того, как ум осознает, в том числе даже на интуитивном, образно неалгоритмируемом уровне данную задачу, как цель своей деятельности. Дальнейшая работа интеллекта может быть хаотической, неосознанной, может быть более или менее контролируемой сознанием, но первое условие - осознание цели, рефлексия цели творческой деятельности.

4. Рефлексия как способность к отстраненному взгляду на себя «со стороны» и к контролю за своей деятельностью. ... Развитость рефлексии должна рассматриваться как ключевой параметр подготовки необходимых качеств молодого ученого.

5. Традиционная рефлексия знания в обучении приводит ученика на путь самопознания, саморазвития, непрерывного самообразования, самовоспитания, необходимых для решения интеллектуальной сверхзадачи поиска истины.

6. Самый интересный вывод из всего сказанного в том, что никакого безрефлексивного мышления в природе самой психологии нет и быть не может, поскольку рефлексия порождает смысл и смысловые связи, т.е. реализует себя в мыследеятельности, направленной на осознание и самопознание индивидуальности (С.А. Кутолин).

7. Рефлексия по мнению современной науки присуща не каждому субъекту, а только достигшему определенного уровня «психологической зрелости», способного к рассудочной деятельности и самосозерцанию.

8. В.Е. Лепский подчеркнул, что сегодня мыслящий человек обнаруживает возможность, значимость и неизбежность рефлексии. Фактически рефлексивные процессы и строящееся на них управление – остро востребованный продукт на современном этапе социокультурного развития, в первую очередь – России.

9. Рефлексия как «зеркало», отражающее все происходящие в нем изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста. Рефлексия как механизм обратной связи в жизнедеятельности человека – это не только некий результат (изображение в зеркале), но и процесс, который связан с внутренними преобразованиями – осмыслением и переосмыслением стереотипов мышления.

10. Именно специфика рефлексивного механизма и многообразие способов рефлексии определяют потенциал личности для личностного роста и самосовершенствования. Рефлексия – это механизм, благодаря которому система обретает способность к самоорганизации. Чем более развиты рефлексивные способности, тем больше рефлексивных моделей (способов), тем больше возможностей для развития и саморазвития обретает личность. Рефлексивные способности являются теми, которые в принципе обеспечивают условия для саморазвития, самокоррекции, влияя в целом на развитие личности и ее отношений с миром.

**Примечание:** при подборке тезисов использована статья С.А. Кутолина «Мир как труд и рефлексия» и другие тексты из ЭВ УМК.

**Вопрос.** *Правомерно ли объединение следующих текстов в один блок? Если основание для этого есть, сформулируйте, пожалуйста, дискуссионный вопрос для обсуждения в малой группе. Организуйте дискуссию по одному из вопросов.*

**Текст 1.** Характерным для понимания личности многими отечественными исследователями является высказывание Л.С. Выготского: «Мы только тогда можем говорить о формировании личности, когда имеется налицо овладение собственным поведением».



**Текст 2.** Термин рефлекс (рефлексия) в [11] используется в двух случаях: а) для обозначения процесса формирования реакции объекта на внешние обстоятельства без его сознательного участия (назовем этот процесс рефлексом первого рода) и б) для обозначения сознательного процесса формулирования объектом представления о действии окружающего мира и выработки на этом основании своего поведения (рефлекс второго рода).

Ведущей и самой значимой рефлексией успешного «распределенного» субъекта труда при этом является коммуникативная рефлексия, которую следует представлять как правовую рефлексю. Правовая рефлексия формируется и развивается в процессе межличностного взаимодействия. Ключевым моментом в развитии правовой рефлексии является усвоение иной, отличной от собственной, позиции, которое происходит в условиях совместного осуществления деятельности, организованной в форме кооперации, управления действиями другого и т. п. Важнейшее значение при этом имеет обратная связь «зеркального характера», позволяющая человеку самому увидеть свое поведение и результаты своих манипуляций. В этих случаях рефлексия выступает в своей межиндивидуальной форме (познание себя через другого и другого через себя). Развитие правовой рефлексии в процессе ее совершенствования характеризуется возрастанием адекватности рефлексивных представлений о других, себе и ситуации межличностного взаимодействия, что выражается в повышении точности рефлексивных представлений и рефлексивных ожиданий, углублении уровня анализа ситуации, появления новых, нестандартных способов разрешения проблемных, критических ситуаций.

Осмысление ситуации субъектом деятельности, профессия которого связана с высоким риском возникновения ситуаций, выходящих из нормативного пространства, происходит в нескольких планах:

- во-первых, мыслительная деятельность всегда задействована на различное количество целей;
- во-вторых, происходит осознание себя как индивидуальности, обладающей определенными способностями, навыками, умениями, осознание себя как профессионала, осознание ситуации и своих возможностей и т.п.

Поэтому можно утверждать, что рефлексия является необходимым условием формирования поведения в критической ситуации.

Особенно значимо проявление рефлексии при намеренном блокировании одного из планов, которое можно наблюдать, к примеру, при возникновении внутреннего конфликта, вызванного противоречием внутренних и внешних мотивов. Так в сознании субъекта возникает конфликт между «образом профессионала» и «образом себя как профессионала», т.е. нарушается собственная профессиональная идентичность, что приводит к росту внутреннего напряжения, к так называемому эмоциональному выгоранию, а в общем итоге к срыву профессиональной деятельности.

Человеку, наделенному целью выживания, недостаточно обладать, в частности, простой раздражимостью. Эта цель требует предвидения, а для этого — способности воспринимать информацию, анализировать ее, принимать решения и исполнять их. Эта способность — рефлексивность — и первая функция психики, именно для реализации этой способности служит психика; или, иначе, психика является способом осуществления способности к выживанию, способности рефлексии. Все дальнейшее развитие системы-человек идет по пути развития его рефлексивных способностей вместе с развитием его психики. Заметим при этом, что в целом развитие психики не исчерпывается развитием рефлексии.

Онтология рефлексивности определяется положением рефлексивных процессов в составе системы «человек-в-мире», то есть рефлексия связывает человека с внешним миром и с самим собой».

**Текст 3.** Момент личностно-смысловой обусловленности становится центральным при ином понимании механизма рефлексии, а именно как переосмысления и перестройки субъектом содержаний своего сознания, своей деятельности, общения, т. е. своего поведения, как целостного отношения к окружающему миру. В процессе переосмысления выделяются 5 этапов (фаз):

- 1) актуализация смысловых структур «я» при вхождении субъекта в проблемно-конфликтную ситуацию и при ее понимании;
- 2) исчерпание этих актуализированных смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия;
- 3) их дискредитация вплоть до полного обесмысливания в контексте обнаруженных субъектом противоречий;
- 4) инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным «я» проблемно-конфликтной ситуации и самого себя в ней как бы заново — собственно фаза «переосмысления»;
- 5) реализация этого заново обретенного целостного смысла через последующую реорганизацию содержаний личного опыта и действенное, адекватное преодоление противоречий проблемно-конфликтной ситуации.

**Текст 4.** Человек есть существо обладающее знаниями, причастное Знанию. «Со-знание» - означает быть со знанием. Принятое сегодня различие знания и информации позволяет сказать, что только человек обладает знанием, животное же имеет информацию. Принципиальное отличие знания от информации в том, что знание рефлексивно. Всякое знание предполагает «знаю!», осознание факта знания. Можно сказать, что становление человека есть становление рефлексивных структур «знаю!» (со-знания). ... За рефлексивным знанием стоят социальные институты и структуры, озабоченные трансляцией необходимого знания, за нереплексивным - структуры исторических напластований, смысловые эллипсы (паузы, умолчания), «трещины и дыры» истории. В особенности исторична наша эпоха, т.е. её темп настолько увеличился, что человек сам себе посылает сообщения, вынужден сам к себе становиться в культурную

позицию. В традиционном обществе жизненный мир допускал своего простого использования, наш мир требует интерпретации (необходимость обучения всему и вся - показательный пример). Культурный мир порождает свои болезни - естественно, что главная из них это болезнь непонимания (не знаю, что это, что с этим делать, не могу достичь идентификации и пр.) и именно непонимание (незнание) порождает современную форму отчуждения» (С.Е. Ячин).

**Текст 5.** «Нападение на Ирак стало первой в мире преэмптивной войной, концепция и технология которой была разработана на базе США группой интернациональных революционеров, так называемых «неоконсерваторов», которые, как отмечают многие аналитики, по своему религиозному фундаментализму, базирующемуся на ветхозаветном сознании, являются в области фундаментализма лидерами современного мира, намного опережают исламский или иудейский фундаментализм.

Защита свободы и полноты идентификации, максимально эффективная работа с собственной и чужой идентификацией определяются новым типом оружия — концентриальным, т.е. оружием, поражающим сознание.

В основе такого поражения лежит уничтожение ядерной человеческой способности к свободному восстановлению культурно-исторической традиции и конструированию образа себя. Способность к свободной идентификации делает жизнь человека принципиально открытой и, в то же время, очень жестко задающей единство самосознания и строго определённую позицию через рефлексию собственного призвания и самых дорогих человеческих связей. После уничтожения такой способности человеку может быть навязана или наведена любая идентификация, которая необходима субъектам извне для решения чужих данному сознанию задач.

Идентификация строится на основании воображения — деятельности по порождению образов и сущностных символов. Именно символические ряды и само воображение подвергаются замещению или слому в первую очередь.

Разумеется, в массовом плане базовую работу по поражению сознания в настоящее время выполняют средства массовой информации и коммуникации. Не случайно аналитики РЭНД-корпорации Дж. Аркилла и Д. Ронфельдт ещё пять лет назад писали о необходимости создания «специальных медиа-войск» (special media forces). Именно под прикрытием, под «крышей» журналистики, как было показано выше, действуют боевики Пятой мировой войны» (<http://www.contr-tv.ru/article/world/2003-05-12/iraq>).

**Задание 3.** Познакомьтесь со статьями В.Г. Богина (см. ЭВ УМК), выразите свое отношение к приведенным ниже цитатам.

**Вопрос.** *Согласны ли Вы с обозначенными автором подходами к определению рефлексии, творческой деятельности, процессу передачи знаний в высшей школе (в статье высказывание касается средней школы)?*

*Можно ли, на Ваш взгляд, в предложенных Вашему вниманию в ЭВ УМК статьях В.Г. Богина увидеть связь рефлексии и позиции индивида?*

*Имеется ли, на Ваш взгляд, связь рефлексии и педагогической позиции молодого преподавателя?*

В. Г. Богин определяет рефлексию как обращение индивида к своему внутреннему миру, к своему опыту мышления, деятельности, переживаний, т.е. ко всему, что он видел, слышал, читал, делал, думал, чувствовал и т.д., а также поиск оснований всего этого: как, почему, зачем он так видит, делает, думает, чувствует. «...деятельность будет творческой, если она является результатом рефлексии над опытом осуществления принципиально иных видов деятельности, нежели та деятельность, которую осуществляет в данный момент индивид» (цит.).

«Наивная вера в то, что «знания передаются». Смею утверждать, что так называемого «процесса передачи знаний» нет и быть не может, ибо всякое «реальное», полноценное знание, «полученное» учеником в процессе обучения, на деле есть результат его собственного понимания, результат рефлексии над своим личным опытом».

**Вопрос.** *Сопоставьте взгляд на рефлексю В.Г. Богина и другого ученого С.А. Кутолина (см. статью ЭВ УМК «Мир как труд и рефлексия»), на основании приведенных ниже высказываний.*

1. «Творческим является любой процесс получения нового знания, и, обучая творческому мышлению, педагог обучает добывать знания вместо того, чтобы заучивать и повторять наизусть тексты, предписанные программой».

2. ««Золотое сечение» в искусстве, математике, архитектуре, банковском деле, проектировании шрифтов во всем их историческом многообразии и значимости можно считать общеизвестным. Своего рода «позитивистское» определение смысла «золотого сечения» в указанной работе было дано, как отношение энтропии информации открытия к энтропии информации мышления. Однако в рамках «эйдетической диалектики» указанная формулировка смысла «золотого сечения» может быть определена через категории «открытие» и «мышление». Смысл «золотого сечения» есть мысль неалгоритмируемого образа (открытия) в мышлении, т.е. мыследеятельности, т.е. рефлексии.

**Задание 4.** *В рефлексивном дневнике выпишите из предложенных ниже авторских позиций или имеющих в тексте данного пособия и ЭВ УМК к нему в определении содержания понятия «рефлексия», наиболее отвечающие Вашей точке зрения на рефлексю. Какова Ваша авторская позиция в определении понятия «рефлексия» в педагогике?*

В.И. Степанский, В.В. Столин	Широкий круг феноменов самоотражения, таких, как самосознание, самоанализ и т.д.
С.Л. Рубинштейн	Особый способ существования человека, его отношения к миру
В.Г. Богин,	Обращение индивида к своему внутреннему миру, к своему опыту мышления, деятельности, переживаний, т.е. ко всему, что

Н.Н. Суртаева	он видел, слышал, читал, делал, думал, чувствовал и т.д., а также поиск оснований всего этого: как, почему, зачем он так видит, делает, думает, чувствует.
М.Н. Аплетев	Форма нравственной деятельности, деятельность совести
В.А. Петровский	Основа самоидентификации человека (охватывает цель, средства, объект; у человека вырабатывается мотивированное отношение к ценностям, он осуществляет осознанный выбор, базирующийся на определенных нравственных идеалах)
Ю.Н. Кулюткин	Способность саморегуляции мышления осознавать собственное поведение и деятельность (главным образом, автор подразумевает контроль и оценку)
В. Рокитянский	Совокупность средств достижения сознательности как цели: общая установка, образ действий, способы, средства
Г.Н. Солнцева, Т.В. Корнилова	Способность преобразовывать содержание структурных компонентов нормативной (неотрефлексированной) деятельности в актуальную деятельность
В.А. Хуторской	Несущая методологическая конструкция всего образовательного процесса, предметных действий
Н.Б. Крылова	Механизм продуктивного мышления, особая организация понимания происходящего (оценка ситуации и действий, нахождение приемов и операций решения задач); самоанализ действий индивида и других людей, включенных в решение задач
М.И. Рожков	Метод самовоспитания; не только познание (знание, понимание) человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношений к себе окружающих, выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Кроме того, рефлексия – это еще и выработка представлений об изменениях, которые могут произойти.
Э.Г. Юдин	Поиск логических и других (нравственных, эмоциональных и пр.) оснований и форм духовной жизни, культуры в целом
Н.Н. Пospelов И.Н. Пospelова	Самопознание, направленное на отражение в сознании собственных конкретных возможностей (в том числе, умений, навыков, способностей и др.); осознание оперативной стороны не только учения, но и мыслительного процесса
К.Я. Вагина	Осознание отношения внутреннего опыта к опыту внешнему, способов построения собственного действия
В.А. Слостенин	Самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого
М.А. Розов	Способность саморегулирующейся системы описывать собственное поведение, деятельность и использовать это описание в качестве средства управления поведением, деятельностью;  Деятельность человеческого мышления, направленная на осмысление знания, анализ его содержания и методов познания, осмысление своих и чужих действий, самопонимание и понимание другого

Э.В. Ильенков А.З.Зак, Е.Н. Неверкова С.А. Кучумова, Н.В. Самоукина, Г.А. Цукерман, Ю.И. Суховерша	Осмысление человеком своих действий и выяснение их оснований (осознание схем и правил собственных действий; рефлексия – не только итог, но и стартовое звено для новой образовательной деятельности);  Способность обращаться к основаниям собственных действий, обнаруживать недостаточность прежних средств и способов действия в условиях новой задачи и выходить за границы имеющихся знаний и умений в поисках новых знаний, без которых невозможно успешно действовать в новой ситуации
Е. В. Смирнова и А. П. Сопиков социально- психологическое определение понятия	Размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие лица
Г. М. Андреева в социальной психологии	Под рефлексией понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению (в условном смысле)
В. В. Давыдов	Умение субъекта «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия

**Вопрос.** *Согласны ли Вы с утверждением: «Рефлексия приводит к целостному представлению, знанию о содержании, способах и средствах своей деятельности; позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем; в-третьих, делает человека (социальную систему) субъектом своей активности».*

**Дискуссионный вопрос.** *Нужно ли на занятиях со студентами (в ходе педагогической практики) аспиранту обращаться к рефлексии? Можете ли Вы дать краткие методические рекомендации или просто высказать свои суждения в защиту тезиса: «Рефлексия является одним из средств развития профессионализма педагога, его готовности к деятельности в современной образовательной практике»?*

**Примечание.** *При подготовке ответа предлагаем познакомиться с текстами, приведенными ниже.*

**Текст 1.** «Введение процедуры рефлексии в образовательный процесс студентов позволяет им научиться осознанно планировать свою деятельность, понимать цели деятельности однокурсников, педагогов; отслеживать выполнение поставленных целей и корректировать дальнейшую деятельность; анализировать успехи и трудности в достижении цели другими студентами; применять способы вербальной и невербальной рефлексии; осуществлять «взгляд со стороны» формировать профессиональное педагогическое умение – обучать».

**Текст 2.** «В структуре педагогической деятельности одним из важных компонентов является анализ и рефлексия. Как правило, они проводятся по результатам деятельности и фиксируют объективные моменты процесса. Ученые называют необходимость рефлексии как одного из способов аналитической деятельности. Однако, как показывает практика, преподаватели редко отслеживают в процессе работы свои реакции, состояния, ощущения, хотя это также является следствием их взаимодействия с студентами. По нашему мнению, педагогическая деятельность рефлексивна по своей природе. Следовательно, всех, занимающихся этим видом деятельности необходимо учить специально.

Ориентация на рефлексия поможет преподавателю, студенту найти свое профессиональное лицо, осуществить самооценку по высоким духовным критериям, научит соотносить себя и дело, прогнозировать и анализировать результат своей деятельности, повысит уровень самоорганизации педагога.

Существует ряд социальных факторов, показывающих возможность рефлексии при обучении студентов:

1. Все нынешние инновационные педагогические системы обладают неким общим универсальным позитивом, гуманистической основой: обращение к самому человеку, его внутреннему потенциалу.
2. Все большее место, наряду с внешним — общественным, государственным контролем (экзамены, зачеты и т.д.), занимает контроль внутренний, принадлежащий самому человеку: самоанализ, осознанный выбор профессии и способов существования в ней.
3. Всякая рефлексия предполагает сомнения в себе, своей позиции, своих возможностях, которые можно привести к разным результатам: а) пессимистический — провоцирует пассивность, бездействие, неверие в успех; б) оптимистический — побуждает активное действие для преодоления себя и обстоятельств, для поиска и реализации способов самоутверждения.
4. Рефлексия не столько констатация наличия или отсутствия профессиональных качеств, сколько стимулирование их развития, обогащения, усиления.

Профессиональная рефлексия — та же внутренняя работа: соотнесение себя, возможностей своего Я с тем, чего требует избранная профессия, в том числе — с существующими о ней представлениями.

Профессиональная рефлексия глубже, ее приемы менее жестко заданные, более гибкие, часто импровизационные: это могут быть вопросы проблемного характера, требующие обращения к своему жизненному опыту, творческие сочинения, размышления об учебе, досуге, приятелях, решение различного рода жизненных задач. Б.З. Вульф и В.Н. Харькин в процессе своих исследований выделяют следующие своеобразные черты профессиональной рефлексии:

1. Рефлексия несет в себе гуманистические основы образования: каждый человек — носитель индивидуального неповторимого педагогического опыта, обретаемого с момента рождения и в течение всей жизни.
2. Природе человека (и преподавателю, и обучаемому) органично присуща способность целенаправленной рефлексии также как и сознание, память, способность чувствовать, интуиция. Однако во время подготовки студента к профессиональной деятельности ориентируются на профессию, а не на человека в профессии, то есть желательно готовить человека человечески (идти от его опыта, возможностей, научить его идти к человеку — ученику как субъекту собственного развития), то есть необходимо не разделять в человеке личностное и социально-творческое.
3. Такая рефлексия – одна из основ становления мастерства, творчества преподавателя. В процессе рефлексии любому человеку можно помочь овладеть приемами творения, так как в этот момент рефлексии возникает сомнение, которое порождает поиск и стимулирует профессиональное творчество.

**Текст 3** (из текста исследования Е.Ю. Азбукиной «Рефлексивная деятельность педагога как фактор повышения качества образования»).

«Итак, вывод:

1. Рефлексия – путь, способ к индивидуальному подходу в работе с каждым студентом.
2. В процессе рефлексии происходит закрепление потребности в человечности как ценностном критерии профессионализма (трудно назвать какие-либо традиционные технологии, способные решать столь важную и сложную гуманистическую задачу).
3. Рефлексия – путь к самоорганизации.
4. Рефлексия – диагностика действительности (состояния, настроения, готовности студентов к восприятию той или иной информации, ситуации, себя, друг друга и т.д.).

Таким образом, профессиональная рефлексия содержит единство человеческого (способность к самоучению, анализ причинно-следственных связей, сомнениям, реализации ценностных критериев, работе над собой) и профессионального (то есть применения этой способности к сложным условиям и обстоятельствам профессионального бытия).

Мы выделяем следующие педагогические условия эффективности проведения рефлексии:

1. Полное доверие к преподавателю, к членам группы.
2. Отсутствие страха, неуверенности.
3. Недопустимы нескромность, субъективность оценок, ирония, иные проявления бестактности (иногда даже легкая интонация высокомерия, быстрый осуждающий взгляд, на мгновение явившаяся презрительная улыбка способны многое разрушить: доверие).
4. Рефлексия демократична, корректна.
5. Одним из условий является регулярность проведения рефлексии.



6. Рефлексия допускает повторное использование одного и того же упражнения. Это редко дает негативный побочный эффект.
  7. Эффективность зависит также от человечности и профессионального мастерства того, кто к ней прибегает.
  8. Противопоказания: опасно оказаться в руках человека, неспособного на эффективную рефлексию себя.
  9. Следует делать записи в процессе рефлексии: фиксировать впечатления от основных фактов, возможно рисование. Это обеспечивает последовательность хода мыслей.
  10. Следует учитывать различные ситуации, исходя из которых используется письменная, либо устная (публичная) рефлексия.
- Итак, рефлексия является одним из средств развития профессионализма педагога, его готовности к деятельности в современной образовательной практике».

### **Вопросы для самопроверки.**

1. *Что такое рефлексия?*
2. *Как исторически происходило становление рефлексии?*
3. *Как, на Ваш взгляд, соотносятся педагогическая деятельность и рефлексия?*
4. *В чем находит свое выражение педагогическая рефлексия?*
5. *Опишите разные воззрения на понятие рефлексия с точки зрения философии, психологии и педагогики.*
6. *Каковы возможные направления развития рефлексивности молодого преподавателя высшей школы*
7. *Опишите схему процесса профессиональной педагогической рефлексии по О.С. Анисимову*

**Темы мини-рефератов**, которые предлагаются подготовить слушателям ко второму занятию рефлепрактикума (рекомендуется использовать разработки тем по программе спецкурса Азбукиной Е.Ю. «Рефлексивная деятельность педагога как фактор повышения качества образования» (см. ЭВ УМК).

1. Философский аспект рефлексии, взаимосвязь рефлексии с самосознанием. Толкование рефлексии в современных науках.
2. Соотношение рефлексии и деятельности. Роль рефлексии в жизнедеятельности человека.
3. Виды, функции рефлексии. В.И. Слободчиков о сущности и видах рефлексии.
4. В.А. Сластенин и Л.С. Подымова об особенностях и уровнях рефлексии на разных этапах педагогической деятельности.
5. Рефлексия как форма нравственной деятельности человека, как метод самовоспитания и т.д.
6. Рефлексия и инновационная деятельность будущего преподавателя высшей школы.

7. Рефлексивные умения в структуре профессиональной компетентности педагога.
8. Рефлексия как компонент профессиональной культуры учителя.
9. Рефлексивная сторона коммуникативной культуры педагога.
10. Взаимосвязь рефлексии и творчества.

### **Творческое задание**

Составьте «кейс» по теме «Педагогическая рефлексия» в своем рефлексивном дневнике и предложите его своей малой группе для решения. Вынесите на обсуждение большой группы один кейс, показавшийся наиболее интересным.

## Глава 2 Диагностика становления педагогической позиции молодого преподавателя высшей школы

### 2.1 Понятие и сущность кейсового метода в контексте диагностики формирования педагогической позиции аспиранта

Для нас метод кейсов представляет собой активный педагогический прием, используемый для становления педагогической позиции будущего (молодого) преподавателя высшей школы, как в системе образования вуза, так и в системе непрерывного образования.

Это использование реальных ситуаций в педагогических целях, изучаемых индивидуально и обсуждаемых в группе с помощью преподавателя. При решении проблем (кейсов) формируется педагогическая позиция в результате активной и творческой работы.

В процессе обучения педагогике кейс выступает менее как объект изучения, хотя аспиранты сами их разрабатывают. В основном, кейсы используются как эффективное средство обучения.

В ходе рефлексивного практикума преподаватель представляет аспирантам новую тему с помощью кейсов, иллюстрирующего определенную проблему – педагогическую позицию. При этом аспиранты, пытаясь разрешить эту проблему, начинают понимать, что для этого им нужен опыт. Преподаватель может дать аспирантам соответствующие пояснения или прочитать мини-лекцию о типах педагогической позиции по Г.С. Абрамовой. Кейсы из педпрактики дают возможность применить свои «новые» знания и проверить, правильно ли они поняли проблему. В качестве альтернативы примеры из практической деятельности можно использовать как инструмент оценки, а также как средство проверки знаний каждого аспиранта по принятию решения в соответствии с обозначенными задачами.

**Проблема внедрения кейсового метода** в практику высшего профессионального образования в настоящее время является весьма актуальной, что обусловлено тенденциями:

- ориентация не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, в том числе, способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации;

- специалист должен обладать способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в условиях кризиса.

**Сущность данного метода** состоит в том, что учебный материал подается обучаемым в виде проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению противоречий, осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы,

выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов. Наличие противоречий является главным условием использования кейс–метода в обучении, на основе которых формируются и формулируются проблемные ситуации, задачи, практические задания для обсуждения и нахождения оптимального решения обучаемыми.

Противоречия, используемые для разработки ситуаций, могут быть между:

- сложившимися способами использования знаний и необходимостью видоизменить эти способы в новых практических условиях,
- теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью выбранного способа,

Разрешить возникшие трудности обучаемый может лишь в результате собственной познавательной или исследовательской активности.

Непосредственная цель метода кейс-стади – совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию – case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение. Окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

Цель обучения с помощью кейс-методов заключается в формировании специалиста - человека, который правильно анализирует ситуацию, т.е. симптомы проблемы, выявляет возможные причины их появления, устанавливает истинную причину (ставит диагноз), анализирует возможные варианты решения, выбирает наиболее оптимальный из них, приводит его в действие и параллельно осуществляет контроль. Для этого ему нужны знания, владение определенной методологией и опыт. Кейсовый метод нацелен и на использование полученных знаний, и на овладение методологией, и особенно на третье - приобретение опыта.

Цели кейс–метода:

- активизация студентов, что, в свою очередь, повышает эффективность профессионального обучения;
- повышение мотивации к учебному процессу;
- овладение навыками анализа ситуаций;
- отработка умений работы с информацией, в том числе умения затребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения ситуации;
- моделирование решений данных ситуаций и в соответствии с заданием, представлении различных подходов к разработке планов действий, ориентированных на конечный результат;
- принятие правильного решения на основе группового анализа ситуации;
- приобретение навыков четкого и точного изложения собственной точки зрения в устной и письменной форме, убедительно отстаивать и защищать свою точку зрения;
- выработка навыков критического оценивания различных точек зрения, осуществлении самоанализа, самоконтроля и самооценки.

Использование кейс–метода позволяет ввести обучаемого в состояние интеллектуального напряжения, вызывающего потребность в знаниях,

познавательный интерес к педагогике, обеспечивает возможность применения методов научного исследования, развивает познавательную самостоятельность и мыслительные творческие способности, развивает эмоционально–волевые качества и формирует познавательную мотивацию.

В результате этого происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. Метод кейс–стади направлен не столько на освоение конкретных знаний, или умений, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала обучаемого и преподавателя. Обучение на основе кейс–метода (CASE STUDY) это целенаправленный процесс, построенный на всестороннем анализе представленных ситуаций, обсуждения во время открытых дискуссий проблем кейсов и выработке навыков принятия решений. Отличительной особенностью кейс–метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Процесс решения проблемы, изложенной в кейсе – творческий процесс познания, подразумевающий коллективный характер познавательной деятельности. В обучении с применением кейс–метода зона ближайшего развития слушателей расширяется до области проблемных ситуаций – области, при которой переход от незнания к знанию перестает быть для них основным, он становится естественным звеном, зоной его активного развития.

Действия в кейсе либо даются в описании, и тогда требуется их осмыслить (последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Но в любом случае выработка модели практического действия представляется эффективным средством формирования профессиональных качеств обучаемых.

Метод кейс–стади – инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач. Метод способствует развитию у обучаемых самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою. Кейс–метод позволяет активизировать различные факторы: теоретические знания по тому или иному курсу, практический опыт обучаемых, их способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умение выслушать альтернативную точку зрения, и аргументированно высказать свою.

Применение методов группового обучения и принятия решения, способствующих эффективному анализу возникающих ситуаций в кратчайшие сроки, учит обучаемых работать в одной команде, защищать свою точку зрения и учитывать мнение и критику других. В этом случае развивается активность обучаемого, дух состязательности, может выявиться способность к лидерству.

Как специфический метод обучения, кейс–метод применяется для решения свойственных ему образовательных задач. Основными проблемами кейс–метода являются технологизация и оптимизация, методологическое насыщение и применение в обучении различных типов и форм. Будучи интерактивным методом обучения, он обеспечивает освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию обучаемых, способствует их взрослению, формирует интерес, позитивную мотивацию по отношению к учебе и свою позицию.

При решении кейса обучаемый не только использует полученные знания, но и проявляет свои личностные качества, в частности, умение

работать в группе, а также демонстрирует уровень понимания ситуации. Причем нередко ситуация, изложенная в кейсе, на первый взгляд, кажется весьма далекой от того, что аспирант изучал в теоретическом курсе.

Кейс-метод является достаточно эффективным средством организации обучения, однако его нельзя считать универсальным, применимым для всех дисциплин и решения всех образовательных задач. Эффективность метода в том, что он достаточно легко может быть соединён с другими методами обучения. Он ориентирован на самостоятельную индивидуальную и групповую деятельность обучаемых, в которых ими приобретаются коммуникативные умения.

В целом кейсовый метод позволяет решать следующие задачи:

- принимать верные решения в условиях неопределенности;
- разрабатывать алгоритм принятия решения;
- овладеть навыками исследования ситуации, отбросив второстепенные факторы;
- разрабатывать план действий, ориентированных на намеченный результат;
- применять полученные теоретические знания для решения практических задач;
- учитывать точки зрения других аспирантов на рассматриваемую проблему при принятии окончательного решения.

Преподавателю предоставляется возможность проверить применения теории на практике, способность аспирантов к творческому мышлению.

*(Дополнительная информация о кейс-методе дается в Приложении).*

Среди известных методических систем (задачной, продуктивной, системы контекстного обучения, имитационной) методом анализа конкретной ситуации и решения ситуаций обучают в моделирующей (имитационной) системе. Эту систему обучения чаще всего называют «активными методами обучения». Но это название не отражает ее специфики, так как одно из требований к любому методу – требование активности. Специфика же имитационной системы состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни.

Ориентация обучающихся в процессе такого «жизненного» обучения в реалиях общественной, научной, культурной, других областей позволяет им видеть перспективы своего жизненного пути и, соответственно, планировать и осознанно осуществлять развитие своих способностей.

Строго говоря, методов в моделирующей системе два:

- Анализ конкретной ситуации. Задается реальная ситуация, которая имела те или иные последствия (положительные или отрицательные). Обучающиеся должны вычлнить проблему, сформулировать ее, определить, каковы были условия, какие выбирались средства решения проблемы, были ли они адекватны и почему и т.д. В данном случае анализируется уже совершившееся действие;

- Решение ситуаций. Моделируется нерешенная ситуация. Обучающиеся должны не только сформулировать проблему, но, разделившись на группы, разобрать варианты ее решения. Затем организуется «защита» решений, коллективное обсуждение.

Задачная (поисково-исследовательская) система обучения, представляет собой поэтапную организацию постановки учебных задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов, в которой выделяются две большие группы методов: а) логические методы – это методы, в которых преобладают логические правила: анализа, сравнения, обобщения, классификации, индукции, дедукции и т.д.; б) эвристические методы решения задач, которые задают наиболее вероятные стратегии процесса решения, стимулируя при этом интуитивное мышление обучающегося и генерирование новых идей. К эвристическим методам относят метод «мозгового штурма», метод синектики, метод инверсии, метод эвристических вопросов и др.

Особенности продуктивной (критериально-ориентированной) системы обучения или система полного усвоения состоят в том, что она ориентирована на достижение конечного результата обучения («продукта») по заранее четко установленным критериям.

Обучение, построенное на моделировании предметного и социального содержания осваиваемой обучающимися будущей профессиональной деятельности, или система контекстного обучения (А.А. Вербицкий) наполняет учебную деятельность обучающихся личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, учебной и профессиональной мотивации. Метод кейс-стади помогает реализовать идеи контекстного обучения, в частности, на занятиях рефлексивного практикума.

#### **Технологические особенности метода кейс-стади:**

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

1. выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией;
2. в обучении его можно рассматривать как синергетическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.;
3. интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых;
4. выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии идет процесс разрешения имеющейся проблемы посредством совместной деятельности обучаемых,

тогда как в методе кейс-стади идет формирование проблемы и путей ее решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий;

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

Цели использования задач и кейсов в обучении различны. Задачи обеспечивают материал, дающий обучаемым возможность изучения и применения отдельных теорий, методов и принципов. В задачах всегда сформулировано условие (что дано) и требование (что надо найти), то в ситуационной производственной задаче, как правило, таких параметров нет. Обучающемуся в ходе решения подобных задач необходимо, прежде всего, разобраться в реальной ситуации, определить, существует ли проблема и в чем она состоит, т.е. самостоятельно установить, что ему известно и что надо определить для принятия решения.

1. Задачи имеют одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему. Основная функция кейс-метода - учить обучаемых решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить аналитическим способом. Кейс-метод способствует развитию различных практических навыков, творческому решению проблемы и формированию умения анализа ситуации и принятия решения. Метод кейс-стади требует подготовленности обучаемых, наличия у них навыков самостоятельной работы.
2. Кейс - не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Грамотно изготовленный кейс провоцирует дискуссию, привязывая обучаемых к реальным фактам, позволяет промоделировать реальную проблему, с которой в дальнейшем придется столкнуться на практике. Кроме того, кейсы развивают аналитические, исследовательские, коммуникативные навыки, вырабатывают умения анализировать ситуацию, планировать стратегию и принимать управленческие решения, выработка навыков простейших обобщений.

С помощью кейсов обучающиеся приобретают разнообразные навыки.

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

**2. Практические:** использование педагогической теории, методов и принципов. 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.

**3. Творческие:** генерация альтернативных решений.

**4. Коммуникативные:** умение вести дискуссию, убеждать окружающих, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, составлять краткий, убедительный отчет и др.

**5. Социальные:** оценка поведения людей, умение слушать, участие в дискуссии, контролировать себя; получение навыков презентации; участие в пресс-конференции; умение формулировать вопрос, аргументировать ответ, получение навыков работы в команде.

**6. Самоанализ:** осознание и анализ мнения других и своего собственного, прежде всего.

#### Результаты работы с кейсом

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

Учебные результаты – это результаты, связанные с освоением знаний и навыков, образовательные результаты – это результаты, образованные самими участниками взаимодействия, реализованные личные цели обучения.

## 2.2 Использование метода кейс-стади в системе дополнительного профессионального образования

Стратегия развития образования предполагает активизацию использования метода кейс-стади в системе дополнительного профессионального образования, особенно при реализации программ профессиональной переподготовки.

Педагогический потенциал метода кейс-стади значительно больше педагогического потенциала традиционных методов обучения. Кейс-метод выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, развить творческий потенциал. Этому способствует и широкая демократизация и модернизация учебного процесса, раскрепощение преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической

деятельности. Применение метода кейс-стади должно быть методически обосновано и обеспечено. Метод кейс-стади необходимо использовать в органическом единстве с другими методами обучения, в том числе традиционными, закладывающими у слушателей обязательное нормативное знание. Ситуационное обучение учит поиску и использованию знания в условиях динамичной ситуации, развивая гибкость, диалектичность мышления; чрезмерное увлечение ситуационным анализом может привести к тому, что будущий специалист окажется без необходимого «нормативного скелета», все его знания будет сводиться к знанию множества ситуаций без определенного методологического принципа или системы.

Кейс-метод обучения практически не может выживать в закрытых, авторитарных системах, где деятельность определена и авторитарно управляема, где нет места плюрализму решений, выбору и самоопределению людей – участников ситуации. Особенностью кейс-метода обучения является его образовательная открытость с одной стороны, а с другой, замкнутость и жесткость в результативности обучения. В организации учебного процесса это связано с тем, что преподаватель и студент одновременно и ответственны и свободны в процессе обучения.

Кейс–метод предполагает подключение нескольких видов аналитической деятельности, возможных при осмыслении ситуации. А это требует определенного уровня методологической культуры преподавателя.

Эффективность деятельности преподавателя, реализующего метод кейс-стади в своей педагогической практике, связана с воплощением ряда принципов:

- принцип многообразия и эффективности дидактического арсенала, который предполагает овладение дидактикой, ее принципами, приемами и методами, целенаправленное их использование в учебном процессе;
- принцип партнерства, сотрудничества со студентами, базирующийся на признании студентов партнерами в образовательной деятельности, на взаимодействии и коллективном обсуждении ситуаций;
- принцип смещения роли преподавателя с трансляции и «разжевывания» знаний к организации процесса их добывания – снижение роли преподавателя как единственного «держателя» знаний, возрастание его роли как эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире научной информации;
- принцип впитывания достижений педагогической науки, опыта, накопленного коллегами – психологическая и педагогическая обоснованность, формулировка не только образовательных, но и воспитательных целей существенно отличает преподавателя, реализующего метод кейс-стади, от преподавателя, использующего классические методы обучения;
- принцип творчества, который предполагает превращение кейса и занятия с его применением в индивидуально неповторимый творческий продукт - метод кейс-стади значительно расширяет пространство творчества,

охватывающего деятельность по созданию кейса как уникального интеллектуального продукта, проектирование процесса обучения, совершенствование технологии его преподавания, вовлечение в творчество студентов, усиление роли творческой импровизации в ходе обучения и т.п.

– принцип прагматизма, ориентирующий на четкое определение возможностей того или иного кейса, планирование результатов обучения с точки зрения формирования у студентов навыков анализа ситуации и выработки моделей поведения в ней.

В последнее время все более популярным становится использование кейсов не только на стадии обучения, но и при проверке результатов обучения. При этом величина кейса прямо зависит от его назначения. Мини-кейс, занимающий по объему от одной до нескольких страниц, может быть рассчитан на то, что он займет часть двухчасового практического занятия. Небольшие по объему и очень простые ситуации можно использовать исключительно в начале изучения типов педагогической позиции. В то время как в целом технология кейс-метода требует постоянного усложнения рассматриваемых ситуаций. Такие «кейс-ситуации» ставят обучаемого перед фактом - есть ситуация, есть ее симптомы - и все. Причина проблемы прямо не обозначена, студент должен выявить ее сам. При этом «кейс-ситуации» могут быть разного плана. Обучающийся должен сам проанализировать ситуацию (симптомы), выявить возможные причины ее возникновения, т. е. поставить диагноз, найти варианты решений, которых может быть несколько, и выбрать оптимальный из них. Причем выбор должен быть обоснован, все должно быть просчитано, в том числе, возможные последствия, и выявлены возможные препятствия.

Наиболее насыщенное и интересное обсуждение кейсов о педагогической деятельности в разных ситуациях происходит тогда, когда ситуация и ее решение имеют определенное личное значение для аспирантов (слушателей). Такие кейсы, как показывает практика их применения в двух потоках обучения аспирантов Дальневосточного государственного университета, обсуждаются с большим интересом. Аспиранты чувствуют себя увереннее, поскольку они хорошо знают среду и контекст, в котором происходят события, описанные в кейсах, поведение и мотивы студентов. Преподаватель тоже чувствует себя увереннее, дирижируя обсуждением кейса, который базируется на местном материале, поскольку он лучше знает эту область.

Кейс-метод позволяет установить оптимальное сочетание теоретического обучения и практических навыков. В процессе дискуссии, вызванной преподавателем в учебной аудитории, идет параллельное развитие студента и рассматриваемой ситуации, становление его профессиональной позиции. Умение вести дискуссию, деликатно направлять ее, терпеливо задавать наводящие вопросы, бросать вызов группе и вести студентов к завершающей фазе принятия решений - очень важная часть деятельности преподавателя. Руководя дискуссией, преподаватель контролирует ее направление, добиваясь участия каждого студента. Он может закончить дискуссию,

очертив контур найденного группой решения. Преподаватель должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, обеспечивать соблюдение личностных прав студента.

Метод изучения случая позволяет создать такие рамки для организации учебного процесса, которые в особой мере пригодны для анализа действительности во всей ее комплексности на основе конкретного случая.

Применяемый на занятиях случай должен удовлетворять следующим требованиям:

1. Случай должен быть приближенным к жизни и действительности и оформленным таким образом, чтобы позволял устанавливать непосредственную связь с накопленным жизненным опытом, а также с будущими жизненными ситуациями аспирантов.
2. Случай должен предоставить возможность интерпретации с точки зрения участников.
3. Случай должен содержать проблемы и конфликты.
4. Случай должен быть обозреваемым и решаемым в условиях временных рамок и индивидуальных знаний, навыков и способностей аспирантов.
5. Случай должен допускать различные варианты решения.

#### **Метод кейс-стади как образовательная технология**

Использование метода кейс-стади как технологии профессионально-ориентированного обучения представляет собой сложный процесс, плохо поддающийся алгоритмизации. Формально можно выделить следующий порядок (алгоритм) работы по кейс-методу.

- Подготовка к занятию преподавателем и студентами.
- Организационная часть. Выдача кейса. Ознакомление студентов с текстом кейса. Проверка усвоения теоретического материала по теме.
- Этап погружения в совместную деятельность. Работа студентов в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений. Основная задача этого этапа: формирование мотивации к совместной деятельности, проявление инициатив участников обсуждения. Слушатели распределяются по временным малым группам для коллективной подготовки ответов на вопросы в течение определенного преподавателем времени.
- Индивидуальная самостоятельная работа обучаемых с кейсом (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия). Получение дополнительной информации.
- В каждой малой группе (независимо от других групп) идет сопоставление индивидуальных ответов, их доработка, выработка единой позиции, которая оформляется для презентации. В каждой группе выбирается или назначается «спикер», который будет представлять решение. Если кейс грамотно составлен, то решения групп не должны совпадать. Спикеры

представляют решение группы и отвечают на вопросы (выступления должны содержать анализ ситуации с использованием соответствующих методов из теоретического курса; оценивается как содержательная сторона решения, так и техника презентации и эффективность использования технических средств). Преподаватель организует и направляет общую дискуссию.

- Этап анализа и рефлексии совместной деятельности. Основная задача этого этапа – проявить образовательные и учебные результаты работы с кейсом. Кроме того, на этом этапе анализируется эффективность организации занятия, проявляются проблемы организации совместной деятельности, ставятся задачи для дальнейшей работы.
- Организация презентации, обсуждение кейса (дискуссии) и экспертизы результатов малых групп.
- Оценивание участников дискуссии.
- Подведение итогов дискуссии.

Роль преподавателя при использовании кейс-методов существенно отличается от традиционной. Преподаватель как бы передает свои полномочия студентам, его руководящая роль сводится к минимуму. Преподаватель должен удерживаться от соблазна предлагать свои варианты решения и оценивать правильность действий студентов в ходе работы над кейсом. Вмешательство преподавателя в работу слушателей должно быть резко ограничено, оно сводится лишь к регулирующей функции. Преподаватель, грамотно направляя дискуссию, может вывести обучающихся на новое решение проблемы, увидеть упущенные ранее грани рассматриваемой ситуации.

#### **Методика каждого этапа.**

Подготовка к занятию и организационная часть традиционны по своему содержанию и методике проведения.

Индивидуальная самостоятельная работа обучаемых с кейсом:

Обучаемые на данном этапе занятия работают с учебно-методическим обеспечением, анализируют предложенные ситуации.

На этом этапе каждый обучаемый должен знать, что делать и как работать с практическими ситуациями. Самостоятельная деятельность обучаемого, в какой бы форме она не выступала, всегда имеет единое основание в процессе обучения – индивидуальное познание. Оно базируется на трех видах его деятельности:

- деятельности по усвоению понятий, закономерностей или применению готовой информации в знакомых ситуациях;
- деятельности, целью которой является определение возможных модификаций усвоенных закономерностей в измененных условиях ситуации;
- деятельности, направленной на самостоятельное решение творческих задач.

Преподаватель стимулирует интерес обучаемых к самостоятельной работе, активизирует их учебную деятельность применением самых различных методов и приемов обучения, в том числе, мозгового штурма.

**Работа в микрогруппах** занимает центральное место в кейс–методе и строится на принципах организации самостоятельной совместной работы:

**Принцип сотрудничества:** (самоорганизация студентов; совокупность совместной и индивидуальной деятельности; самостоятельная работа дома как опережающее обучение и работа непосредственно на занятии).

**Принцип коллективизма:** (участие каждого студента в постановке целей учебной работы, деятельности, контроле, оценке и учете совместной деятельности; работа каждого адресована не преподавателю, а всем студентам; преподаватель – организатор и руководитель учебной деятельности, член этого коллектива).

**Принцип ролевого участия:** (добровольность при выборе ролей; удовольствие от сыгранной роли; тактичность в смене ролей).

**Принцип ответственности:** (отвечает материал урока студент не преподавателю, а студентам; контроль гласный; обучаем студентов методам самоконтроля и самооценки).

В отведенный период времени каждая подгруппа должна подготовиться к общему обсуждению, т. е. к концептуальному представлению своего варианта решения задачи.

Далее выбирается подгруппа, которая сообщает результаты своей работы. Лучше, если решение будет представлено на доске. После этого остальные подгруппы высказывают свою, обязательно аргументированную, точку зрения относительно предлагаемого решения и вносят соответствующие предложения.

В ходе обсуждения могут возникнуть разногласия, дискуссии, но на этом этапе преподаватель не должен вмешиваться.

Во время общего обсуждения роль преподавателя должна оставаться скрытой, незаметной. Преподаватель выполняет здесь лишь две функции: регулирующую и корректирующую ситуацию, то есть если обсуждение проходит неинтересно, нужно уметь направить его в нужное русло, в случае необходимости - уметь снять напряжение в группе и т. д. И лишь после общего обсуждения преподаватель возвращается к традиционной роли и подводит итоги занятия.

В методике работы малыми группами привлекает самостоятельная работа обучаемого при получении информации и ее анализе, приведение в логическую систему, ее гибкость, возможность применения различных форм обучения.

Именно при работе в микрогруппах происходит разбор ситуаций как совокупности обстоятельств, обстановки или положения дел, в которых обучаемые обнаруживают противоречия.

Обучаемые слушают друг друга, говорят сами, записывают, анализируют полученный результат, при этом спорят, учатся слушать, соглашаться с

лучшим проектом решения, находят ошибки, проектируют решения, действия, готовят материал для дискуссии.

Для эффективной работы малыми группами соблюдаются правила:

- общность проблемы для всех;
- общность требований (для этого, особенно на первых порах, создаем группы примерно равных возможностей);
- количество человек в группе – не более 7–ми (для эффективной работы каждого);
- выделение лидера (формального или неформального);
- создание контролирующей группы (например, экспертов);
- гласность работы во всех группах и коллективное обсуждение;
- учет возможностей группы при постановке проблемы (задачи должны быть посильными).

Выполнение этих правил дает возможность организовать развивающий учебный процесс, так как в решении творческой задачи студенты сначала ведут мысленный перебор известных им способов решения и, не найдя его в арсенале своего прежнего опыта, конструируют новый способ.

Особое внимание при работе в малых группах обращается на дискуссию, в ходе которой осуществляется представление вариантов решения каждой ситуации, ответы на возникающие вопросы, оппонирование.

При дискуссии обучаемые находят противоречия, ошибки, неточности, подходы, варианты решений, моделируют решения, действия, говорят, слушают, отстаивают мнение группы.

Методика проведения дискуссии:

- сообщение представителей микрогрупп;
- ответы на вопросы, составленные членами оппонировавших микрогрупп или преподавателем;
- отзыв экспертов на работу микрогрупп с учетом правильности и оригинальности принятого решения проблемы–ситуации, содержания заданных вопросов, качества выполненной практической работы.

Результатом дискуссии является принятие единого, наиболее оптимального принятого после обсуждения экспертами совместно с преподавателем решения, формирование умений, навыков решения нестандартных задач и развитие логического дискуссионного мышления.

Каждая микрогруппа знает порядок дискуссии, критерии оценки выполнения работы и обсуждения проблемы – ситуации.

Подведение итогов работы преподавателем можно совместить с дискуссией или подведением итогов. Принимается коллективное решение проблемы, ситуации.

## **2.3 Рефлексивный практикум как активное средство личностно-позиционного обучения в дополнительном профессиональном образовании.....**

### **2.3.1 Педагогическая практика**

Основной деятельностью аспирантов в ходе педагогической практики становится профессиональная – самостоятельная педагогическая деятельность. Она носит одновременно индивидуальный и коллективный характер. Педагогическая практика как субъектный опыт слушателя обеспечивается разработанными и апробированными в программе «Преподаватель высшей школы» докторами педагогических наук, профессорами М.Н. Невзоровым и М.А. Невзоровой, учебно-методическими материалами и психолого-педагогическим сопровождением в ходе спецкурса «Рефлексивный практикум» (курс разработан автором пособия).

Целью педагогической практики является интеграция составляющих профессиональной подготовки в опыт профессиональной деятельности и в опыт ценностного отношения к ней в процессе формирования социально активной, творческой личности, высококвалифицированного специалиста.

Основными задачами практики являются:

- формирование у слушателей целостной научной картины педагогического труда и профессионального педагогического мышления; профессиональных умений и навыков, необходимых для успешного освоения образовательного процесса;
- развитие у них потребности в самообразовании и самосовершенствовании профессионально-педагогических знаний и умений;
- формирование профессионально значимых качеств личности будущего преподавателя и его активной педагогической позиции;
- развитие педагогической культуры и рефлексии педагогической деятельности.

Практика закладывает основы для формирования складывающегося педагогического опыта и, что важно, помогает сформировать гибкое, пластичное отношение к профессии. Отрабатываются и управление временем, и мотивация, и создание стратегии педагогического процесса, и многие другие вопросы, которые касаются личностной и профессиональной сфер преподавателя. Аспирант прорабатывает, прежде всего, себя самого. С помощью рефлексии определяет свои цели, миссию и видение, место в профессиональном сообществе.

Интегрировать результаты профессионального самоисследования позволяет составление рефлексивного итогового отчета (см. «Дневник молодого педагога» в Приложении). Педагогическое отношение является следствием самого взаимодействия педагогов и слушателей (Ю. К. Бабанский). Мы принимаем суждение С.П. Печенюк [166] о рассмотрении взаимодействия между людьми как главного фактора развития психики человека и его личности, причем равные позиции участников являются условием возникновения межличностного контакта (А.А. Бодалева), «взаимодействия как источника, условия, сферы самоактуализации субъектов».

Рефлексивный анализ межличностного взаимодействия с точки зрения субъектных возможностей и потребностей других участников



образовательного процесса ведет к формированию полисубъектной профессионально-личностной позиции аспиранта. Эта позиция побуждает его взять на себя роль человека, создающего атмосферу взаимного доверия и уважения всех ее участников, облегчающую процесс личностно-направленного взаимодействия между ними. Организация аспирантом такого пространства межсубъектного взаимодействия осуществляется по-разному: межличностное взаимодействие, основанное на способности видеть разные сферы человеческой субстанции других участников образовательного процесса и на умении строить образовательный процесс в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями всех участников. Становление субъект-субъектной позиции в данном случае оформляет и консолидирует Я-концепцию самого аспиранта, способствуя, с одной стороны, динамичности ее содержания, а с другой – стабильности поведения, выражающегося в умениях осознанно влиять на изменение практических ситуаций.

В период педагогической практики молодой преподаватель не просто углубляет или закрепляет знания, он открывает их для себя, он их присваивает, убеждаясь в том, что знания, полученные на лекциях, семинарах, в самостоятельной работе над первоисточниками, делают педагога способным грамотно строить воспитательный процесс, анализировать и оценивать реальную педагогическую жизнедеятельность.

Преодолевается разрыв между системами знаний и способами действий, происходит наглядное подтверждение или опровержение полученных знаний, применение знаний, овладение способами педагогической деятельности, проекция будущей деятельности.

Освоение аспирантом педагогической практики предъявляет определенные требования к его мотивационно-смысловой сфере, а именно: овладение практикой должно иметь определенную личностную значимость, смысл. В противном случае аспирант воспринимает данную практику отчужденно, не интериоризирует ее. Кроме того, наличие такой мотивации является необходимым условием для вхождения аспиранта в общее личностно-смысловое поле педагогической практики совместно с преподавателем.

Понимание аспирантом как субъектом деятельности педагогической позиции коллег-преподавателей выводит его из узкого контекста собственной индивидуальной деятельности на более широкий профессиональный уровень общения, осознание преподаваемого предметного материала в более широком контексте с точки зрения его общественной и личностной значимости для студентов; определение эффективных способов реализации гуманистической функции образования в процессе обучения предмету, осмысление собственной педагогической деятельности, связанной с организацией учебной деятельности студентов на занятии с точки зрения ее методологической значимости для коллег-преподавателей. Задачей практики является актуализация стремления

аспиранта к активному инициированию продуктивной коммуникативной деятельности, реализуемой как выход за пределы учебно-профессиональной деятельности. Социально-коммуникативные умения (компетентности) выступают на данном этапе в качестве связующего звена.

### **2.3.2 Рефлексивный практикум**

В гуманитарно-культурологически ориентированных психологических исследованиях творческого мышления (Семенов, Степанов, 1982) сложилось понимание рефлексии как необходимого звена продуктивного действия, как процесса осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержаний сознания, деятельности, общения и форм своего опыта.

Рефлексия задает связность и осмысленность событийности человеческой жизни, обеспечивает мобилизацию личностно-интеллектуальных ресурсов в проблемно-конфликтных ситуациях и порождает действенно-преобразующее отношение личности, как целостного «Я» человека, к его собственному поведению, а также к его социокультурному и вещно-экологическому окружению. Источником конституирования целостности деятельности и общения, т.е. преодоления возникающих в них противоречий, является смысловая сфера личности, развивающаяся в процессе рефлексивного культивирования человеком собственной творческой уникальности (Варламова, Степанов, 2002) соответственно конкретно-историческим запросам эпохи. Культивирование осуществляется в виде постоянной рефлексии личностью способов действенного самоопределения и самопостроения в контексте формирующихся в культуре идеалов и ценностей. Такого рода рефлексивное самопроектирование и самоосуществление (связанное с экзистенциальным обращением к предельным смыслам действенного бытия и жизнедеятельности конкретного человека) названо «рефлексивной практикой». Последняя призвана обеспечить создание новых способов поведения, общения и деятельности, а также смысловых перспектив реализации потенциала личности в творчестве.

Рефлексивный практикум представляет собой метод активизации творческого потенциала личности и коллектива и культивирования неразрушительных способов их саморазвития, которое становится возможным через переосмысление (а не отрицание) опыта традиционных форм жизнедеятельности коллектива, касающихся самых разных его областей - как личностно-психологических, так и содержательно-профессиональных. Он имеет полиструктурный характер и соединяет различные методы культивирования рефлексивной способности: рефлексивный полилог, рефлексивная позициональная дискуссия, моно- и полиплеум и другие. Рефлексивно-гуманистическая, культивирующая модель психолого-педагогического воздействия имеет свою логику разворачивания, и основным условием ее является создание рефлексивной среды, благоприятствующей развитию рефлексивной способности. В

мышлении - это наличие проблемно-конфликтной ситуации (Семенов И.Н., Степанов С.Ю.), в деятельности - установка на кооперирование, а не на конкуренцию (Найденова Л.А., Найденов М.И., 1987; Найденов М.И., 1988), в общении - отношения, подразумевающие доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя (Петровская Л.А., 1982, 1989).

Практическое взаимодействие педагога-психолога, реализующего рефлексивно-творческий подход к психолого-педагогическому воздействию в ходе рефлексивного практикума, отличается следующими признаками:

- 1) структурным (отражающим нацеленность субъектов на совместное творчество), выражающимся в критичности относительно своего и чужого опыта и в том, что цель деятельности субъекта - не столько находка, и даже не результат совместной деятельности, сколько процесс совместного поиска, т.е. каждый занимает сотворческую позицию, выступая для другого гарантом развития;
- 2) процессуальным, проявляющимся в том, что взаимодействие субъектов связано не столько с взаимообменом опыта, сколько с преобразованием и достраиванием друг друга как целостных личностей, причем, каждый участник является катализатором для другого;
- 3) функциональным, связанным с тем, что каждый случай инновации становится лишь поводом, выходом в новое знание, но не окончательной истиной.

Роль рефлексии в организации творческого мышления обоснована во многих исследованиях (Я.А.Пономарев, Н.Г.Алексеев, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, В.К.Зарецкий и др.). Исходя из понимания рефлексии в контексте рефлексивно-гуманистического подхода в психологии, О.А.Полищук и С.Ю.Степанов определяют рефлексивность как «качество, свойство типа личности, ценностной ориентации, способа жизнедеятельности, особенности общения людей, их взаимодействия, в процессе осуществления которых разворачивается рефлексия во всей своей полноте».

При групповом решении творческой задачи предметом рефлексии может быть имплицитное («имплицитный» переводится как «подразумеваемый») содержание, относящееся к четырем сферам группового творческого мышления: интеллектуальной, личностной, коммуникативной и кооперативной. Осуществление личностью и группой в ситуации коллективного разрешения творческой задачи целостной рефлексии своих имплицитных представлений, регулирующих поведение и являющихся неполными, неадекватными для данной ситуации, а также осуществление ими достройки этих представлений до более полных и адекватных является свидетельством их компетентности в совместном творчестве.

Как показывают исследования, в творческой ситуации изменение имплицитных представлений, обусловленное рефлексией, протекает через их экспликацию, переосмысление и превращение личностью в новые

регулятивы мышления.

В групповом процессе решения творческой задачи актуализируются и реализуются, а также могут переосмысляться представления о четырех сферах совместного творчества:

- 1) интеллектуальной (представления и понятийные модели субъекта относительно предметно-операционального содержания решаемой в группе задачи);
- 2) личностной (представления субъекта о своих личностных способностях к осуществлению творческого поиска);
- 3) коммуникативной (представления субъекта о партнерах, с которыми он общается, их творческих способностях и адекватных ситуации способах взаимопонимания);
- 4) кооперативной (представления об организационных формах взаимодействия в группе, кооперации усилий членов группы).

Методические средства оптимизации совместного творческого мышления основаны на культивировании рефлексии. Среди практических методов оптимизации группового взаимодействия по разрешению творческих задач применялись такие, как «мозговой штурм», синектика, др.

Основной замысел спецкурса «Рефлексивный практикум» – способствовать «социокультурному самоопределению» слушателей через организацию реально-практического опыта рефлексии, занятия слушателем позиции, ее отстаивания в коммуникации, обоснование «продукта деятельности», полученного в результате совместной деятельности, экстерииоризация ценностно-смыслового отношения к миру педагогики в практической деятельности.

Трехлетний опыт осуществленная процедурной реализации модели рефлексии в рефлексивном практикуме, экспериментально апробированном в процессе обучения аспирантов по программе «Преподаватель высшей школы», дают основания говорить о потенциале психологических моделей групповой рефлексии для технологизации процесса развития педагогической рефлексии как направления профессиональной подготовки преподавателя высшей школы.

Взяв за основу организации рефлексивного практикума модель позиционного обучения Н.Е. Веракса, мы внесли изменение в нее в части определения позиции аспирантом в соответствии с характером выполняемых заданий и этапности их выполнения. Мы исходили из того, что аспирант не только овладевает знаниями, но и развивается в педагогическом процессе программы «Преподаватель высшей школы». При этом его профессиональная подготовка должна обеспечить не только специализацию по своему предмету, но и предоставить ему возможность осуществлять знакомство с методикой преподавания, в частности, с активными и интерактивными методами обучения. Для этого необходимы системы средств, позволяющих их анализировать.

Логика рефлексивного практикума представлена в таблице.

Этапы	Сущность	Содержание	Результат
1-й Погружение в теорию Ознакомление с системой пед. знаний, ценностей	Адаптация ценности переживания (что я беру от мира)	Включение ретроспективной и перспективной рефлексий	От самооценки к самоанализу
2-й Подготовка к практике через обучение Ознакомление с системой норм педагогической деятельности	Самоопределение личностное ценности переживания	Появление концепции «Я-будущий преподаватель», опыт самовыражения себя среди других	Перенос методов обучения в собственную педагогическую концепцию
3-й Самоподготовка к педпрактике Творческая деятельность Ознакомление с системой норм педагогической деятельности («проба пера»)	Интеллектуальный Рождение позиции субъекта познания Ценности переживания	Овладение способами переработки информации	Овладение приемами, методами пед. деятельности
4-й Педпрактика Отчет по практике Подготовка и защита ВКР Реализация усвоенного на 1-3 этапах во взаимодействии с другими	Самоопределение профессиональное <u>Смена позиции</u> Ценности творчества (что я даю миру) Рождение позиции субъекта деятельности	«Перевод» рационального восприятия профессии в личностный смысл	Возникновение профессиональной рефлексии
5-й Рефлексивный (собеседования, эссе, др.)	<u>Смена позиции</u> Ценности отношения Рождение педагогической позиции (осмысление реализации себя как преподавателя)	Самообразование как потребность	Способность жить в условиях перемен

В ходе первого занятия рефлексивного практикума, участвуя в коллективно-распределенной деятельности, аспиранты знакомятся с возможностями применения отдельных средств анализа предметного содержания во внешнем плане с помощью метода анализа практических ситуаций (кейс-стади) под руководством преподавателя-тьютора (педагога-психолога).

Расписание строится таким образом, чтобы занятия, предусмотренные учебным планом, были распределены в соответствии с педагогической практикой и составляли ее психолого-педагогическое и методическое сопровождение. Занятия проводятся с интервалом в три недели, за неделю до

практики, через две недели после ее начала и через две недели после ее окончания. Завершающее занятие - в форме конференции по итогам практики. В день аспиранты занимаются в течение восьми часов в группе и индивидуально (с рефлексивными дневниками). Все изучение предметного материала содержит три последовательно включаемые в сценарий занятия формы работы над каждой предлагаемой темой. Первая – информационная, в нее входит ознакомление с нормативной стороной предметного содержания и подготовка соответствующих материалу сообщений, способствующих закреплению прослушанного материала. Вторая – смысловая. Она заключалась в анализе всего материала с каждой из перечисленных выше позиций и выполнении соответствующих действий. Третья – демонстрационно-дискуссионная, где аспирант предъявлял наработанный материал аудитории.

В первой части занятия преподаватель, как правило, сначала вводит слушателей в теорию вопроса и предъявляет свой опыт (мастер-класс) по организации учебного занятия. Затем аспиранты распределяются по группам. Группа представляет позицию каждого на предмет, определенный преподавателем, и позицию, которую вырабатывают сообща (результат согласования позиций и представления позиции). Жесткого фиксирования позиций за аспирантами нет, каждый аспирант последовательно осваивает все позиции. Поэтому ограничений по составу малых групп нет. Можно работать индивидуально. Весь поток аспирантов делится на три больших группы по 17-20 человек (общая численность до 50 человек).

На втором занятии нужно определиться с подбором интерактивных методов для своей педагогической практики, осуществляется анализ активных и интерактивных методов обучения в малой группе через проигрывание выбранного слушателем метода, рефлексию как индивидуальную, так и групповую. Далее идет совместное проектирование (мини-учебника, учебно-методического комплекса (УМК) аспиранта, электронной хрестоматии и др.). Проектирование включено в практикум потому, что, как показывает вузовская реальность, эффективность усвоения системной стороны понятия повышается при использовании наглядных моделей, отражающих взаимосвязи между понятиями. Таким образом, наглядные пространственные схемы, отражающие смысловые отношения между единицами осваиваемого материала, выступают как самостоятельные средства. Из теории А.Н. Леонтьева следует, что эффективность применения указанных средств будет тем выше, чем больше активность обучающихся (аспирантов) при овладении ими. Поэтому деятельность аспирантов организуется таким образом, чтобы сами средства выступали в качестве ее предмета. В одном случае - это деятельность, направленная на выявление имеющихся в дидактике высшей школы активных и интерактивных методов, в другом – на построение наглядной пространственной схемы, отражающей связи между ними. Фактически каждая из указанных деятельностей благодаря различным целям определяет отношение аспиранта как субъекта к

изучаемому материалу, его позицию. Следует отметить, что пространство для содержания изучаемого материала расширяется за счет использования информационных технологий, Интернет, электронной почты. Мини-учебник, УМК, хрестоматия на итоговой конференции по педагогической практике представляется группой в виде электронной презентации (возможно и на печатной основе). Работа над такими пособиями, на наш взгляд, становится одним из возможных способов удержания содержания при запоминании, связанным по определению А.Р. Лурия, с перекодированием текста в более сжатом виде, в частности, в тезисах, рисунках, схемах, таблицах, мультимедийных образах и др. Это важно для обучения именно потому, что средства, которые усваивают аспиранты, не оторваны от практических ситуаций их педагогической деятельности, с успехом и адекватно ситуациям применяются на занятиях со студентами. Таким образом идет эффективное закрепление методов, о которых аспиранты узнали из лекций.

Работая в составе малой группы по созданию коллективного продукта, аспирант не только приобретает опыт социального взаимодействия в творческом коллективе единомышленников, формирует собственное представление о принципах сотрудничества и научной организации труда, но и использует полученные знания в своей деятельности, интериоризируя (присваивая) их, обозначая тем самым свое становление субъектом познания и субъектом творческой деятельности. В конце занятия аспирантами каждой группы подводится итог работы группы в целом и индивидуально каждого. При этом все аспиранты потока имеют возможность выступить, в том числе, на итоговом этапе занятия, «Пленуме». Требование, чтобы группа выходила на выступление в полном составе, приводит к тому, что в выступлении принимают участие все члены группы, излагая результаты работы и участвуя в их обсуждении. Необходимо отметить, что в процессе выступлений групп аспирантов в условиях коллективно-распределенной деятельности осуществляется осмысление материала с разных позиций, моделируется ситуация многопозиционности, что ведет к осознанию ценности группового общения. Все это находит отражение в рефлексивных дневниках, отчетах по педагогической практике. На каждом этапе закладываются соответствующие этапу технологии практико-ориентированного обучения и преобразования объектов, применяются активные ролевые позиции аспиранта в процессе освоения им ключевых учебных тем:

- «взрослый учащийся» – для объяснения причин собственных затруднений через исследование методологических оснований системы;
- «разработчик» – для создания средств решения возникших профессиональных проблем;
- «эксперт» – для разработки и использования критериев решения своих профессиональных проблем и оценки продуктов ДРУГИХ;
- «консультант» – для обучения других аспирантов средствам решения профессиональных проблем на основе их учебных запросов.

Создание проблемно-поискового пространства диалога, атмосферы со-

творчества, со-деятельности способствуют личностному развитию аспирантов – молодых специалистов, повышению уровня их методологической, исследовательской, информационной культуры; развитию интеллектуальных и коммуникативных умений.

Достигается цель – овладение определенными профессиональными стандартами поведения и ценностями педагогической профессии, инициирование процесса профессионального самосовершенствования начинающего преподавателя высшей школы. Это обеспечивается в ходе осмысления реальной педагогической деятельности, рефлексии личностной и профессиональной, самовыражения в ходе представления и защиты продуктов совместной деятельности и индивидуальных продуктов, созданных в рамках обучения в целом по программе (электронный мини-учебник по методам обучения студентов, выпускная квалификационная работа, УМК, др.).

Обеспечивается дальнейшее развитие педагогической позиции, выявляется мера и качество приращения опыта, осознаваемого аспирантом как субъектом взаимодействия с Другими. Аспирант оценивает себя и смысл образовательного процесса для себя через призму самоопределения, соотнесения выполняемой деятельности и способности выполнять эту деятельность с профессиональными нормами.

Роль обучаемого в организации собственного образования становится более значительной, поскольку особая организация учебного процесса в личностно-ориентированной среде все в большей степени превращает процесс обучения в процесс самообучения: аспирант сам пытается самостоятельно освоить учебный материал, необходимый ему для выполнения выпускной квалификационной работы, педагогической практики.

Потребность во взаимодействии и общении с другими людьми — базовая для личности. Педагогическое общение характеризуется направленностью на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития), на само учебное взаимодействие и на предмет усвоения. Такие направления, позволяют говорить о личностной, социальной и предметной ориентации педагогического общения. При этом формируется культура общения как субъект-субъектного взаимодействия, где и достигается интимно-личностный уровень отношений. Общение и взаимодействие обеспечено:

- коллективной (совместно-распределенной) формой учебной деятельности;
- выделением коммуникации как необходимого условия и средства;
- учебным взаимодействием;
- рефлексией как обращением к основаниям способов деятельности.

Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты. Деятельностный подход рассматривает личность



обучающегося в качестве активного субъекта деятельности. При таком подходе используются интерактивные методы и формы обучения. Интерактивное обучение — это обучение, погруженное в общение, поэтому формы обучения видоизменяются на диалогичные, то есть основанные на взаимопонимании и взаимодействии, при котором акцент делается на продуктивные, творческие методы. При интерактивном обучении предметом педагогического воздействия является не только сфера познания, но и в равной мере эмоции и поведение обучаемого. Усиливается важность самого процесса решения, живого общения, в дискуссии, проблематизации и критике, в продуктивных ошибках. Характерной особенностью интерактивного обучения является системное использование групповой рефлексии учебной деятельности как важнейшего метода обучения. Переход к рефлексивно-деятельностным формам организации образовательного процесса способствует выстраиванию общего смыслового поля. В рамках гуманистической парадигмы повышение профессионализма молодого преподавателя в первую очередь можно связывать со становлением его педагогической позиции, которая характеризуется **ценностно-смысловым самоопределением через осознание и проживание ценностных оснований своей педагогической деятельности и норм, понимание ее смысла и своего места в ней в современной социокультурной ситуации.**

### **2.3.3 Рабочая программа обучающего рефлексивного практикума по формированию педагогической позиции начинающего преподавателя высшей школы**

#### **1. Пояснительная записка**

Инновационное образование способно к саморазвитию условия для полноценного развития всех своих участников, формирования профессиональной компетентности, которая характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности, постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию<sup>22</sup>. Основным ее источником является обучение и субъективный опыт. Рефлексивный практикум предусматривает, прежде всего, создание творческой атмосферы образовательного процесса для формирования педагогического мышления аспирантов, развитие системы ценностей, смысловой и мотивационной сфер личности. Качество обучения обеспечивается психолого-педагогическими условиями, предполагающими создание такой ситуации, в которой слушатель находится в субъектной позиции, имея возможность осмыслить истинные цели, мотивы, потребности своего обучения на основе самоанализа и рефлексии. Освоение слушателем педагогической практики предъявляет определенные требования к его мотивационно-смысловой сфере, а именно:

---

<sup>22</sup> Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.:Изд.Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЕК», 2003.

овладение практикой работы со студентами должно иметь определенную личностную значимость, смысл. В противном случае слушатель воспринимает данную практику отчужденно, не интериоризирует ее. Именно преподаватель-тьютор должен удерживать в качестве основной цели трансляцию слушателям данной практики таким образом, чтобы она была ими осмыслена, чтобы в ней были вычленены собственные значения, была понята ее связь с собственной личностью. В этом случае в процессе преподавания сохраняется субъектность не только преподавателя, но и слушателя. Одновременно с этим сохраняется возможность совместного овладения практико-ориентированным знанием.

Создание профессионально творческой среды в период обучения дает опыт социальных и профессиональных отношений, происходит формирование определённого мировоззрения, жизненных установок и профессионально-ценностных ориентаций. В этой среде молодой преподаватель, приобщаясь к определённой культуре, становится её носителем.

Учебно-методическим условием стало использование технологии авторизованного обучения взрослых, выражающейся в самостоятельности познания и индивидуальном подходе к обучению. Организационно-педагогические условия предполагают:

- индивидуальность обучения - осуществление педагогического сотрудничества с каждым аспирантом, предоставление возможности обучения навыкам самостоятельной учебной деятельности;
- гибкость обучения - предоставление широкого выбора форм и методов самостоятельного обучения и самообразования;
- внутреннюю открытость - предоставление возможности самостоятельно планировать свои учебно-профессиональные действия в период педагогической практики.

Развитие вызвано переработкой условий деятельности, согласованием новых побуждений к деятельности, приводящих к целостным изменениям субъекта, формированию новых структур личности, вызывающих изменения в потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой и познавательной сферах. Каждый преподаватель высшей школы должен уметь обосновывать своё отношение к определённой жизненной ситуации, выявлять её смысл. Именно в этом случае у педагога имеется возможность вмешаться в смыслопоисковый процесс, что можно сделать только через диалог. Диалог создаёт ситуацию, направленную на актуализацию личностных функций учащихся, на накопление ими опыта реализации ценностного выбора.

В самом общем виде можно представить систему методов, состоящую из типов

- прямого и контекстного обучения,
- диалогового и инструктивного,
- информирующего и исследовательского,
- индивидуального и коллективного,

– внешне регулируемого и самообразовательного.

***Принципы, связанные со структурой методической системы обучения***

- принцип целенаправленности (любое видоизменение системы должно соотноситься с целями обучения);
- принцип взаимосвязанности, который заключается в том, что при изменении компонентов методической системы необходимо определять вызываемые этим последствия для всех других компонентов и учитывать их;
- принцип полноты, суть которого состоит в том, что при развитии методической системы следует полностью учитывать все взаимосвязи элементов системы.
- принципы профессионально-педагогической направленности обучения;
- принцип рефлексии
- принцип полифоничности: наиболее целесообразна такая организация обучения, при которой возможно соединение двух важнейших для фундаментальной подготовки содержательно-методических линий (обобщающее повторение и формирование потребностей к углублению знаний) как в процессе изложения теоретического материала, так и при формировании практических умений и навыков обучаемых;
- принцип кумулятивности процесса обучения: необходимы такие этапы в процессе обучения, на которых относительно небольшое количество приобретаемой новой информации обеспечивает, так сказать, фазовый переход в системе знаний обучаемых и «большой взрыв» в их интеллектуальном развитии;
- принцип фундаментальности обучения, фундаментальность предполагает овладение обобщенными видами деятельности, обеспечивающими решение множества частных задач предметной области;

Образование считается фундаментальным, если оно представляет собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность воспринимает ее для обогащения собственного внутреннего мира и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды.

При этом задачей фундаментального образования является обеспечение оптимальных условий для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, освоения научной информационной базы и современной методологии осмысления действительности, создания внутренней потребности в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека.

Построение совместности - особая работа с профессиональным сознанием каждого, входящего в программу. Это работа по выявлению их целей, ценностей, общекультурных представлений, профессиональных позиций. Их согласование и структурирование в рамках ответственно принимаемых всеми участниками концептуальных оснований программы.

Проектируется продуктивная учебная деятельность, которая включает в себя убеждения участвующих слушателей и исторически сложившийся образ содержания, заложенного в учебную программу.

Сущностью учебной деятельности является рефлексивный полилог, т. е. общение с преподавателями. Основной целью учебной деятельности становится порождение лично приемлемых способов освоения, трансляции и создания профессиональных ценностей.

Практикум в целом и каждая его фаза могут быть представлены как определенные модели будущей деятельности, к которой идет подготовка в ходе учения. Жизненная ситуация учения - это имитационная модель, содержание которой в существенных компонентах спроектировано обучающим и способствует становлению механизма саморегуляции освоения ценностей при разрешении своих проблем осваиваемыми при этом необходимыми средствами.

Практикум проясняет слушателям смысл изучения дисциплин программы не общими положениями, а составом проблемных ситуаций.

Рефлексивный практикум посвящен анализу существующих и необходимых педагогических позиций, а также их ролевому (реально-деятельностному) освоению. Становление педагогической позиции начинающих свою педагогическую деятельность преподавателей высшей школы понимается как лично-профессиональное самоопределение, культивирование личного самоопределения на профессионально значимом содержании через рефлексивно-смысловой механизм этих видов самоопределения,

Практикум предназначен для отработки конкретных навыков и умений аспирантов, будущих преподавателей высшей школы, по установлению эффективных контактов со студентами, преодолению внутренних коммуникативных стереотипов, актуализации изменения педагогической позиции с субъект-объектных на субъект-субъектные отношения со студентами.

В ходе практикумов слушателями имитируются прототипы современных образовательных режимов гуманитарного образования: установочные доклады, организация работы мастерской, организация пленарного семинара, проведение рефлексии, организация дебатов и т.д. Слушатели попеременно сами занимают активные позиции, после чего анализируют свои действия, также можно использовать элементы видеотренинга, аудиозаписи.

Общий смысловой и целевой ряд всех трех рефлексивных практикумов спроектирован следующим образом.

Первый — выявление и формирование у участников общих профессиональных ценностей, интереса к совместной интеллектуальной творческой работе; глубокий анализ исходной ситуации, формирование более широкого понимания необходимости и возможных перспектив. Второй — осмысление особого характера текущей ситуации после начала практической деятельности. Создание и анализ концепций. Третий — выработка и обобщение модели для общего анализа (отчета) по педагогической практике.

**Цель рефлексивного практикума:** создание условий для выработки слушателем программы своей позиции в педагогических ситуациях, в профессиональных отношениях и в отношении «образа Я» и саморазвития; содействие аспирантам в опережающей разработке и реализации эффективных моделей обучения студентов, построенных на принципах открытости, доступности, повышения стартовых возможностей аспирантов, становящейся педагогической позиции.

### **Задачи рефлексивного практикума**

1. Способствовать развитию интереса слушателя к профессионально-педагогической деятельности, осознанию ее особенностей на современном этапе развития общества, выработке внутренней позиции по отношению к студентам и к профессиональной деятельности в целом, ориентирующей педагогов на построение личностных взаимоотношений со студентами, а также создающей предпосылки для овладения специфическими способами построения личностно-ориентированной модели общения.
2. Активизировать процессы личностно-профессионального самопознания в ходе освоения педагогической профессии в дополнительном профессиональном образовании, обращения сознания аспирантов к собственным переживаниям и к чувствам студентов.
3. Содействовать обогащению опыта личностно-профессионального самопознания слушателя посредством решения педагогических задач.

Задачи практикума включают в себя создание условий для осознания своих профессиональных возможностей, определения путей вхождения в профессиональное сообщество и вектора дальнейшего профессионального роста. Они решаются путем развития рефлексии (что я делаю и в чем смысл того, что я делаю), привлечения мыслительных средств для анализа прототипа профессиональной деятельности, проектирования образа профессионального будущего, совершенствования интерактивной и перцептивной сторон общения, осмысления своей педагогической позиции, осознания своей индивидуальности в педагогической деятельности. Поиск резервов для более эффективной работы, выделение причин возможных или истинных профессиональных проблем.

В связи с этим его организация представляется как ряд задач, связанных с личностно-профессиональным самопознанием слушателей в контексте профессионально-педагогической деятельности на основе рефлексивного погружения в эту деятельность. Целью и задачами модулей является освоение методов анализа состояния формирования педагогической позиции будущего преподавателя высшей школы, критериев их сформированности и базовых оценочных характеристик их состояния на уровне субъекта программы «Преподаватель высшей школы».

Ключевые компетенции аспирантов связаны с разработкой и применением интерактивных методов обучения во время педагогической практики, а также практическое употребление результатов в дальнейшей

педагогической деятельности, использование их для планирования самоизменений.

Рефлексивное погружение слушателя в педагогическую профессию, активизация его субъектных качеств, таких как инициативность, избирательность, самостоятельность, ответственность будут содействовать:

- готовности будущего преподавателя высшей школы решать образовательные и исследовательские задачи;
- становлению его субъектной позиции;
- осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ;
- проектированию индивидуального образовательного маршрута;
- проектированию процесса развития собственной профессиональной деятельности.

Одной из задач программы является формирование нового взгляда на профессию преподавателя и развитие навыков принятия решений у тех, которые намерены совершенствовать свою педагогическую деятельность.

#### **Содержание задач рефлексивного практикума**

- Рефлексия сущностных характеристик и специфики профессиональной деятельности педагога.
- Создание образа современного педагога.
- Изучение смыслов и ценностей педагогической деятельности.
- Актуализация личностных смыслов и ценностей в контексте будущей профессионально-педагогической деятельности.
- Диагностика склонностей и способностей к профессионально-педагогической деятельности. Самоидентификация.
- Создание «образа Я» в контексте осваиваемой педагогической профессии.
- Развитие профессиональных способностей.
- Развитие профессионально-значимых качеств личности педагога.
- Развитие самоконтроля.
- Развитие рефлексии.

С целью формирования коммуникативных умений в рамках практикума отрабатываются основы профессиональной коммуникации. Предполагается не только развитие коммуникативных способностей аспирантов, формирование способности к самооценке, самоконтролю, саморегуляции, но и развитие способности адекватного и полного познания себя и других; обучение приемам межличностного общения.

#### **Принципы отбора содержания и организации учебного материала**

Содержание учебного материала ориентировано на личностно-профессиональное становление будущих педагогов в процессе обогащения и развития опыта личностно-профессионального самопознания, на основании изучения психолого-педагогических дисциплин. Отбор содержания и организации учебного материала обусловлен ведущими принципами развития высшего профессионально-педагогического образования:

- гуманизации образования, предполагающего выявление возможностей самопознания и самообразования, основ личностно-профессионального становления будущего педагога;
- гуманитаризации, определяющего тенденции интеграции знаний в сфере человекознания и развитие личностно-профессиональной рефлексии;
- мотивационной готовности, предполагающего ориентацию на то, что значимо для слушателя в данный момент;
- вариативности, ориентированного на максимальный учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов в процессе личностно-профессионального становления;
- профессиональной направленности, позволяющего учесть особенности профессиональной подготовки педагога;
- преемственности, позволяющего унаследовать прошлое знание и определять сферу его применения в процессе освоения нового знания;
- дополнительности, характеризующего взаимодействие различных форм педагогического знания;
- целостности учебного материала, понимаемого как единство когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, то есть органическая взаимосвязь информации, которая предлагается слушателю, с эмоциями и чувствами, вызванными этой информацией, а также с обусловленным ею поведением.

Практикум предполагает рассмотрение проблемы формирования педагогической позиции на трех уровнях:

- **КОГНИТИВНОМ**, через усвоение знаний об успешном взаимодействии с другими людьми;
- **ЭМОЦИОНАЛЬНОМ**, выработке установочных аспектов позиционирования в ходе проведения практических занятий посредством ролевых игр, психотехнических упражнений и др.
- **ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ**, через формирование социального типа поведения, через диалог, сотрудничество по отношению к членам группы, к студентам в ходе практики.

Цели курса конкретизируются в частных задачах: овладение определенными педагогическими знаниями, развитие компетентности, изучение и овладение индивидуализированными приемами межличностного взаимодействия для повышения его эффективности на основе изучения процесса оформления и развития механизмов рефлексивной самоорганизации педагога.

Прежде всего, организуется профессиональная деятельность слушателей по моделированию педагогической деятельности.

Очевидно, что превращение спонтанного процесса образования в ценностно- и смысло-определенный процесс образования не может свершиться сам по себе, стихийным образом. Подобное превращение возможно лишь на основе и с помощью специальной, целенаправленной (педагогической) деятельности (воспитательной, обучающей,

выращивающей). Образовательный процесс специально организован и ориентирован. Поэтому он имеет искусственный характер, определяется целевой детерминацией, а значит, предполагает вполне определенные способы достижения этих целей.

Основной линией развития профессионального сознания на этом этапе программы является освоение будущими педагогами техник рефлексивного анализа, смена намерений с объекта деятельности на саму деятельность, выход из поглощенности деятельностью в рефлексивную позицию относительно ее средств и способов.

Направленность курса носит практический характер. Особенностью их является то, что они проводятся в атмосфере доверия, позволяют реализовать большую по сравнению с повседневным общением интенсивность обратной связи между участниками группы. Кроме того, каждый член может активно экспериментировать с различными стилями общения, усваивать, и отрабатывать совершенно иные, ранее не свойственные ему коммуникативные умения и навыки, ощущая при этом психологический комфорт и защищенность.

Практикум рекомендуется для работы с аспирантами после прослушивания теоретического блока психолого-педагогических дисциплин. Упражнения выполняются индивидуально и в группах в зависимости от специфики педагогической специализации участников практикума.

Предполагаемые разработки занятий практикума можно использовать в том виде, как они описаны здесь, но можно подходить к ним творчески, организуя работу с учетом состава конкретной группы, собственного опыта проведения тренингов по другим направлениям.

Программа рефлексивного практикума рассчитана на 60 часов, в т.ч. аудиторных - 24 часа: три дня по восемь часов (с перерывом через 2—2,5 часа на 15 минут) – три рефлексивных практикума с каждой из трех групп (группы сформированы по желанию, по 18-20 человек в большой группе, 3-7 человек – в малой). Объем самостоятельной работы - 36 часов.

**Первый** рефлексивный практикум проводится перед педагогической практикой, **второй** – через три недели педагогической практики. Подготовка ко второму практикуму включает в себя написание рефлексивных отчетов по педагогической практике, подготовку мини-учебника по интерактивным методам обучения, индивидуальную и групповую работу, консультации, в том числе, в сети Интернет, работа с рефлексивными дневниками, подготовка проблемной ситуации с ее разрешением методом кейс-стади в рамках **третьего** рефлексивного практикума, другое. В это же число часов входит итоговая конференция по педагогической практике.

#### Практикум №1

14.00-14.20	Открытие
14.20-15.00	Лекция «Содержание образования в высшей школе и базовые педагогические способности преподавателя высшей школы»
15.00-15.45	Упражнение на принятие. Самодиагностика по проективной



	методике «Кактус»
15.45-16.00	Перерыв
16.00-17.30	Работа в группах. Кейс-стади: «Ситуации неординарных коммуникаций». Рефлексия.
16.30-17.00	Подготовка к созданию авторских мини-учебников по теме «Интерактивные методы в обучении» (в период прохождения педагогической практике). Генерирование идей по форме и содержанию мини-учебников методом мозгового штурма.
17.00-17.15	Работа в группах над созданием концепции мини-учебника
17.15-19.00	Пленум «Концепция авторского мини-учебника по теме «Интерактивные методы обучения»». Защита концепций.
19.00-19.30	Рефлексия каждого участника практикума на предмет осознания своей деятельности в ходе защиты концепции, отношения к работе в группе.
19.30-20.00	Итоговая рефлексия всех участников практикума Домашнее задание: мини-учебник, подготовить один интерактивный метод для проигрывания его на группе во время второго рефлексивного практикума

**Цель педагогической деятельности:** формирование педагогической позиции будущих преподавателей высшей школы.

**Задачи:**

- актуализировать и соотнести цели предстоящей совместной деятельности участников практикума, выявление их ожиданий, создание благоприятных условий для работы групп;
- ознакомить участников с основными принципами проведения практикума, принять правила работы группы;
- сформировать мотивацию для анализа собственных педагогических взглядов и установок слушателей, подчеркивания своих индивидуальных черт как личности и как профессионала, осознания их влияния на собственную профессиональную деятельность и на формирование личностных качеств студентов;
- способствовать началу освоения активной позиции самопознания и развития способности производить значимые изменения в своем отношении к профессии педагога;
- способствовать самодиагностике и самораскрытию членов группы.

**Аттестация по результатам практикума №1**

*Критический уровень* – создание мини-учебника без рефлексии как мини-конспекта после обзора литературы, других источников без учета позиций всех членов группы.

*Достаточный уровень* - создание мини-учебника с рефлексией собственного опыта, с учетом позиций всех членов группы.

*Оптимальный (творческий) уровень* - создание мини-учебника с рефлексией собственного опыта, с учетом позиций всех членов группы, творческий

подход к созданию (идея, обращение к продуктам деятельности после использования презентуемых методов, другое).

### **ПРИМЕРНЫЙ ПЛАН ЗАНЯТИЯ**

Представление ведущего. Сообщение о целях планируемой работы.

Вводное слово преподавателя-ведущего. Установочный доклад.

1. О ходе педагогической практики, формах ее прохождения.
2. О содержании образования в высшей школе.
3. О базовых способностях педагога.
4. О рефлексии.

Упражнение 1. Используя метод кейс-стади, аспиранты будут осваивать приемы анализа организации образовательного процесса в учебной группе. Используемый подход можно рассматривать как синтез разработок в области систем поддержки принятия решений будущими преподавателями.

Разбивка по группам для работы методом кейс-стади.

Раздаются тексты трех практических ситуаций каждой группе по несколько экземпляров на группу. Предлагается сначала решить каждую ситуацию каждому лично, затем обменяться мнениями по решению ситуации в группе и предложить всей группе, сделав обзор индивидуальных решений, оптимальное решение, к которому пришла вся подгруппа. Обращается внимание на то, что автор ситуации перед ними (это преподаватель), что каждый может высказать свое мнение, уточнив сообщение по решению ситуации именно им, может предлагать свое решение, которое родилось чуть позже, после обобщения в группе.

Каждый член подгруппы дает рефлексивное суждение о том, что он узнал о себе в ходе решения ситуации, что дала ему работа в группе.

После выступления всех подгрупп проводится индивидуальная рефлексия каждого участника рефлексивного практикума по той же схеме, что и рефлексия по подгруппам.

Общее время работы подгрупп — 30 минут.

#### **Вопросы для обсуждения**

Ваша рефлексия?

Какие чувства вызвало задание?

Что дала Вам работа в группе?

Какие чувства вы испытали, когда слышали собственные сильные черты в общем портрете?

Упражнение 2. «Узнаешь себя?»

Проективная методика «Кактус» (прилагается).

Упражнение 3.

Проранжировать по степени значимости для Вас следующие реакции (как желаемые) реакции во взаимодействии с другим (выписаны на доске): интерпретация; выпрашивание; принятие; оценка; поддержка.

Представить обоснование своего ранжирования.

Принятые правила записываются в рефлексивных дневниках каждым слушателем. На это задание отводится 2 минуты, после чего предлагается обсудить возможные подходы в группе. Ответы других помогут более подробно разобраться в вопросе и посмотреть на проблему еще с одной точки зрения. Дискуссия.

Оглашаются результаты обсуждения в группах. В итоге ранжирование может выглядеть таким образом:

1. Принятие
2. Выспрашивание
3. Поддержка
4. Интерпретация
5. Оценка

**Личностно-ориентированная модель общения преподавателя со студентом** (по А.В. Петровскому)

**Цель:** обеспечить студенту чувства психологической защищенности, доверия к преподавателю, радости деятельности; формировать начала педагогической культуры); развивать его индивидуальность.

**Способы общения:** понимание, приятие и признание личности студента, основанные на способности преподавателя к децентрации.

*Понимание* — умение видеть студента «изнутри». Смотреть на мир одновременно с двух точек зрения — своей собственной и студента, видеть побудительные мотивы, движущие студентами.

*Приятие* — безусловно положительное отношение к студенту, к его индивидуальности, независимо от того, радует он в данный момент преподавателя или нет, признание его уникальности.

*Признание* — это, прежде всего, право голоса студента в решении тех или иных проблем.

*Тактика общения:* сотрудничество; создание и использование ситуаций, требующих от студентов проявления интеллектуальной и нравственной активности; динамика стилей общения.

Личностная позиция педагога: исходить из интересов студента и перспектив его дальнейшего развития.

**Методические рекомендации ведущему по формированию у молодых педагогов знаний и представлений о личностно-ориентированной модели общения**

Без внутренней готовности к построению новых отношений со студентами даже владение необходимыми приемами не может компенсировать отсутствия духовного единства преподавателя и студента. В первую очередь необходимо уделять внимание анализу и формированию позиции педагога, реализующейся через понимание, приятие и признание личности воспитанников. Последовательность работы должна быть такова: от формирования личностной позиции педагогов по отношению к студентам через присвоение личностно-ориентированных способов общения к овладению адекватной тактикой общения со студентами.

Формирование внутренней личностной позиции педагога, ориентированной на интересы студента, перспективы его развития, на восприятие воспитанников как равноправных партнеров в условиях сотрудничества, невозможно без переосмысления собственных педагогических взглядов, убеждений, без самоанализа, самопознания и самоопределения личности в целом. Это большая длительная работа.

Содержание предлагаемых в дальнейшем игр и упражнений поможет осознать и прочувствовать смысл понимания, приятия и признания личности студента, т.е. позволит получить собственный опыт адекватного восприятия позиции педагога. Дав определение всем трем способам общения, после каждого упражнения надо предложить педагогам самим определить, какой способ общения оно иллюстрировало.

### **Идея, выносимая на обсуждение методом мозгового штурма**

Нужно стремиться к тому, чтобы идеи предлагались разные по подходу. Следует попросить помочь ведущему фиксировать идеи на доске.

Напомнить правила «Мозгового штурма» (прилагается).

В течение 5 минут предлагает оригинальную идею и включает нечто такое, чего не может предложить другой слушатель. Затем в течение одной минуты делается обзор предложенных идей, классифицируются общие по смыслу. Группа может задавать любые вопросы по содержанию идею ее автору.

### **Домашнее задание**

Разработать авторский мини-учебник для себя как для преподавателя на время педагогической практики, включающей интерактивные методы преподавания. Можно работать в той же группе, что и на данном занятии. Можно отказаться от работы в группе и подготовить свой вариант мини-учебника для его защиты на втором рефлексивном практикуме.

### **Анкетирование «Обратная связь»**

Завершением каждого занятия является устная рефлексия каждого участника.

1. Что Вы узнали о себе в ходе работы? 2. Что Вам дала работа в группе?

**Завершение дня.** Ведущий сообщает, что следующая встреча состоится через три недели после официального начала педагогической практики, что необходимо принести для занятия: электронную или печатную версию мини-учебника «Интерактивные методы обучения в ходе педагогической практики».

## **2-й рефлексивный практикум**

14.00-14.15	Установки на второй рефлексивный практикум
14.15-16.15	Презентации и защита авторских мини-учебников по теме «Интерактивные методы обучения»
16.15-16.30	<b>Перерыв</b>
16.30-17.30	<u>Имитационно-ролевой мини-практикум «Организация фрагмента занятия с применением интерактивных методов»</u> Отработка одного интерактивного метода на группе

	аспирантов, имитирующих студентов.
15.30-17.00	Профессиональная и личностная рефлексия на предмет проведения работы в группе подготовленным методом
	Подготовка индивидуального эссе, консультации
17.00-17.15	Пленум «Что мне дал второй рефлексивный практикум»
17.15-19.00	Консультации по ресурсам для доработки презентаций мини-учебников, подготовке отчетов по педагогической практике

**Цель педагогической деятельности:** формирование педагогической позиции будущих преподавателей высшей школы.

**Задачи:**

- продолжить самораскрытие и самоанализ, создавать условия для проявления профессиональной и личностной индивидуальности;
- способствовать выделению сильных и слабых сторон значимых в профессиональной деятельности качеств личности членов группы;
- начать активное овладение личностно-ориентированной позицией по отношению к студентам на основе практического усвоения понятий «понимание, приятие и признание личности студента».

**Аттестация по результатам практикума № 2**

*Критический уровень* – защита мини-учебника без рефлексии, без учета позиций всех членов группы.

*Достаточный уровень* - защита мини-учебника с рефлексией собственного опыта, с учетом позиций всех членов группы.

*Оптимальный (творческий) уровень* - защита мини-учебника с рефлексией собственного опыта, с учетом позиций всех членов группы, творческий подхода через обращение к продуктам деятельности.

**ПРИМЕРНЫЙ ПЛАН ЗАНЯТИЯ**

**Приветствие**

Анализ домашнего задания проводится в микрогруппах. Их объединение в большие группы может произойти на основе занятия экспертной позиции по презентации мини-учебника. Участники должны представить свои работы в электронной форме или в печатном виде, выступив каждый, в том числе, с рефлексией по поводу выполнения работы, своего участия в ней. Анализ проводится в микрогруппах по 3 человека.

На выступление микрогруппы и рефлексия каждого участника микрогруппы отводится 15-20 минут.

**Вопросы для обсуждения в микрогруппах**

Какие чувства вы испытывали?

Задумайтесь, какие переживания были для вас более яркими в ходе использования методов (метода), который вы представляли на презентации?

Тактика обсуждения: 1) суждение-поддержка каждым экспертом с обоснованием своего суждения. Что можно предложить конструктивного по изменению, доработке презентации для ее представления на итоговой

конференции всей группе. Принимаются ли предложения выступившими участниками?

Какие мысли возникали в вашей микрогруппе по ходу обсуждения предложенных вопросов? Рефлексия по поводу того, что узнали о себе в ходе работы над мини-учебником, презентацией, в том числе в процессе групповой работы, по итогам самой презентации? Что дала работа в группе на всех этапах подготовки и представления презентации?

### **Идеи, выносимые на обсуждение**

Взаимодействие на основе диалога, развитие на основе взаимодействия порождает эмоциональный отклик студентов, обогащает и самого преподавателя, мотивирует и повышает ответственность за организацию среды раскрытия возможностей выбора пути развития, раскрытия потенциала студента, выработке собственной позиции на определенный предмет.

Психологическая поддержка — это способ выражения приятия. Даже положительная оценка должна быть уместной. Мастерство педагога проявится не в том, чтобы всегда только хвалить студента, а в том, чтобы почувствовать, когда эта похвала и поддержка особенно необходимы студенту.

**Рефлексия** каждого участника практикума.

### **Завершение дня**

Ведущий напоминает дату, время, место, цели следующего практикума.

### **Практикум № 3**

14.00-14.1	Вводное слово «Продуктивная деятельность будущего преподавателя высшей школы»
14.15-14.25	Презентация продуктов деятельности аспирантов прошлого года обучения
14.25-15.00	Работа в группах
14.00-15.30	Пленум по решению проблемных ситуаций из собственной педагогической практики
15.30-16.00	Анализ отчетов по педагогической практике Установка по написанию выпускной квалификационной работы
16.00-16.15	Перерыв
16.15-18.00	Пленум: «Интерактивные методы в обучении (в ходе педагогической практики)» (презентации групп, авторов мини-учебников)
	Рефлексия: что происходило с моей позицией? Подготовка эссе «Педагогическая позиция как образ. Динамика образа». Это своеобразная обратная связь по онтологии аспиранта как преподавателя высшей школы. Практикума в форме моделирования педагогической позиции с использованием графических символов. Подготовить поясняющее определение педагогической

	<p>позиции молодого преподавателя высшей школы.</p> <p>В процессе обсуждения моделей были выделены три возможные позиции «студента» исходя из них, цели его работы в ней:</p>
18.00-18.10	<p>Аналитико-рефлексивная часть. Подведение итогов практикумов. Слово аспирантам, преподавателю-тренеру.</p>

**Цель педагогической деятельности:** продолжить формирование педагогической позиции будущих преподавателей высшей школы.

**Задачи:**

- закрепить стиль активного овладения личностно-ориентированной позицией в общении со студентами;
- подойти к идее практического использования результатов самоанализа в целях самосовершенствования;
- создать условия для получения участниками обратной связи от группы и формулирования индивидуальных результатов работы.

**Аттестация по результатам практикума № 3**

*Критический уровень* – презентация мини-учебника без рефлексии, без учета позиций всех членов группы, отсутствие изюминки при подаче материала.

*Достаточный уровень* - презентация мини-учебника с рефлексией собственного опыта, с учетом позиций всех членов группы.

*Оптимальный (творческий) уровень* – яркая презентация мини-учебника с рефлексией собственного опыта, с учетом позиций всех членов группы, творческий подхода через обращение к продуктам деятельности.

Практикум направлен на индивидуальную работу со слушателями в рамках программы «Преподаватель высшей школы» в период прохождения аспирантами педагогической практики.

**ПРИМЕРНЫЙ ПЛАН ЗАНЯТИЯ**

**Приветствие-поздравление**

Поприветствовать всех участников рефлексивного практикума, поздравив с успешным завершением педагогической практики, отметив творческий подход, ответственность в ходе практики, подготовки отчетов. Сообщается план проведения рефлексивного практикума.

Используется проектор.

Анализ домашнего задания «Проблемная ситуация» проходит в микрогруппах по 3-4 человека. У каждого есть возможность высказаться по поводу своего видения, как разрешить проблемную ситуацию, предлагаемую разными участниками группы, после того, как все запишут это решение в свой рефлексивный дневник. После этого другие участники микрогруппы выслушивают мнение каждого, определяют оптимальный вариант решения по всем ситуациям. На обсуждение отводится до 50 минут. Далее определяется ситуация, которую группа вынесет на пленум, кто будет ее представлять. После этого в общем кругу анализируются результаты работы подгрупп. В случае возникновения вопросов они задаются выступающему от

группы. По завершению выступления представителей всех групп предлагается высказать суждение по поводу услышанных подходов, отнестись к выступлению с точки зрения понравившегося удачного разрешения ситуации.

Во время работы в группах может быть включен диктофон, произведена запись фрагментов обсуждения ситуаций в каждой группе.

#### **Вопросы для обсуждения.**

Каким образом в вашей группе решали проблему каждого?

Какую стратегию ведения обсуждения вы выбрали?

#### **Идеи, выносимые на обсуждение**

Любое изменение ведет нас по дороге самосовершенствования. Информация, которую мы получаем о себе, должна нами использоваться в целях саморазвития. Возможно, проблема, которая стоит перед вами, уже стояла перед кем-то другим и была им решена — надо уметь пользоваться чужим опытом. Не имея собственной педагогической позиции, невозможно влиять на студентов.

Сложно увидеть хорошее в себе, но, научившись это делать, полюбив себя, значительно проще увидеть нечто особенное и в другом человеке. Приняв себя таким, какой ты есть, можно научить других такому же отношению к себе.

#### **Методические замечания по анализу результатов практикума**

1. Рассмотрение рефлексивных диагностических приемов и процедур должно быть направленно на изучение, анализ, самооценку, самопонимание участниками различных психологических феноменов, связанных с реализацией целей и задач рефлексивного практикума.
2. Диагностику развития педагогической позиции слушателя можно проводить с помощью кейс-метода, разыгрывания ситуаций, графического моделирования и рефлексии (индивидуальной и групповой), отраженных в рефлексивных дневниках.
3. Прогнозирование способов взаимодействия в целях собственного саморазвития слушателей будет, на наш взгляд, более эффективным, если в основу педагогических принципов, регулирующих профессиональную деятельность молодого преподавателя, положить принцип выращивания. Как указывает методолог Анисимов О. С., его содержание состоит:

- во-первых, в двойственном характере педагогического воздействия. С одной стороны педагог реализует социальные цели, с другой, — любые изменения слушателей возможны лишь при сознательных индивидуальных усилиях самих образующихся;

- во-вторых, деятельность преподавателя строится как деятельность над деятельностью, когда учитываются способы построения обучающимся своей деятельности, ее субъективный смысл, процедуры присвоения деятельности и самоопределения аспиранта, выработки субъективно значимого для него варианта содержания деятельности, вне управления этими процессами



невозможно достижение педагогических целей специфическим для педагогической профессии образом;

- в-третьих, педагог должен управлять ходом построения слушателем своей деятельности при максимальном осознании им происходящих процессов. Вне проявленности этих процессов, рефлексивного их анализа, выработки к ним современного отношения нельзя создать собственно личного значимого осуществления учебной деятельности;

- в-четвертых, педагогическое воздействие на деятельность аспиранта должно быть принято (допущено) последним. Без этого учебная деятельность не будет восприниматься как своя обучающимся, как та, за которую он «лично» ответственен;

- в-пятых, педагог имеет дело не с изменением, а самоизменением. Педагог-психолог может лишь способствовать желаемому слушателем изменению, создавать своими действиями, общением, коммуникацией и т. п. условия для направленности «естественного» самоизменения. В противном случае он не вырабатывает новое состояние у обучаемых, воспитуемых, а насаждает им субъективно чуждое, «продавливает» свои цели, задачи, планы, проекты и т. п.

4. Погружение в различные практические ситуации обеспечивает способность молодого преподавателя к многосторонней интерпретации жизненных реалий, что на деле означает формирование многопозиционного профессионального сознания. Многопозиционность выступает значимой характеристикой профессиональной ментальности в отличие от монопозиционного сознания специалиста. При этом многопозиционность сознания является не самоцелью, а внутренним условием свободного социокультурного действия.

5. Проведение рефлексии каждого занятия.

\* **Примечания.** 1. Творческая работы аспиранта второго года обучения слушателя программы «Преподаватель высшей школы» 2006 года Рябцева Тимофеева - электронный учебно-методический-комплекс по курсу «Сайтостроение», который он вел во время педагогической практики, была создана в ходе педагогической практики после прослушивания лекции по использованию информационных технологий в деятельности педагога как результат рефлексии аспиранта. Удобство интерфейса, строгий и привлекательный дизайн, информативность, полноту программных элементов, представленность всех лекций, практических заданий, наличие рефлексии по итогам практики. Доводится до сведения, что эта работа получила хорошую оценку учебно-методического управления ДВГУ. Ею можно пользоваться как ресурсом при построении своего электронного учебно-методического комплекса.

2. Электронная хрестоматия по первоисточникам, рекомендованным для изучения курса педагогики высшей школы профессором Михаилом Николаевичем Невзоровым, стала результатом реализации групповой рефлексии одной микрогруппы во время рефлексивного практикума.

### **Приложение 1.**

*Ситуация № 1.* «На одном из занятий по интегрированной дисциплине «Педагогика и психология», а именно лекции для потока, преподаватель включает работу в малых

группах, предлагая создать модель или схему по теме «Личность» на основе вводной слова преподавателя, розданных первоисточников, другой литературы по теме и защитить группой ее перед потоком, включает рефлексии студентов как обязательный элемент обучения на входе, промежуточном этапе и в конце занятия. Прошло уже несколько занятий по такой методике. Рефлексия включена в показатели рейтинга каждого студента. Все было, как казалось преподавателю, принято студентами. Вдруг через несколько минут после начала самостоятельной работы над схемой встает студентка, всегда активно выполнявшая все задания, и от имени студентов двух групп предлагает читать лекцию, как написано в расписании, а не вести практические занятия. Молчание остальных было свидетельством предварительной договоренности студентов».

Ситуация конфликта была разрешена.

**Вопрос.** Какие ваши пути разрешения его?

*Ситуация № 2.* «На одном из занятий по теме «Мышление» преподаватель, имея сертификат на проведение такого рода упражнения по холодинамике (работе с мыслеобразами), для представления базовых форм постижения мира (рациональная, рациональная, медитативная), а именно, медитативной, предлагает упражнение-медитацию для всех студентов.

Студент Джон сам сделал выбор: надел наушники и лег на парту. Джон был опорой преподавателя на всех занятиях, активно и продуктивно работал. Поэтому такая реакция с его стороны вызвала недоумение и вопрос преподавателя – почему он не хочет выполнять данное упражнение. Ответ был простой – «Я имею такой опыт расслабления, участвуя в тренингах, но в учебной обстановке, считаю, расслабление невозможно». Джон одел наушники и лег снова на парту».

**Вопрос.** Как вы думаете, что предпринял в этой ситуации преподаватель?

*Ситуация № 3.* «На одно из занятий опаздывает студент, который не посещал их с самого начала две недели. Студенты были уже включены в групповую работу – создание мини-учебника по теме «Характер». Все были сосредоточенно заняты деятельностью. Преподаватель активно консультировал группы по поступавшим запросам. А опоздавший «новенький», не получив никакого задания стал налаживать контакты со студентами, отвлекая их от работы, как посчитал преподаватель».

Преподаватель сумел выйти с достоинством из этой ситуации, создав условия для успешного проявления способностей «новенького». **Вопрос.** Как это могло произойти?

### **Приложение 2.**

**Методика рефлексивных эссе**, позволяющая зафиксировать, прежде всего, для самих участников, логику «выхода» из социокультурного объекта как версию относительно собственной истории. Для нас это один из методов самонаблюдений.

Две формы исследования (фиксации рефлексивного выхода):

1) Рефлексии самого процесса выхода из социокультурного объекта;

2) Рефлексии типа образовательного пространства, в котором осуществляется такой выход.

Фиксации рефлексии типа образовательного пространства осуществляется через вопрос «Куда я попал?».

Фиксация процесса выхода из социокультурного объекта (в данном случае, профессия) осуществляется через вопросы «История моего главного смысла на прошедшем этапе программы «Преподаватель высшей школы», «Какому моменту на прошедшем этапе программы «Преподаватель высшей школы» я могу присвоить статус события а) лично для себя? б) для всех?».

### **Приложение 3.**

#### **Проективная методика «Кактус»**

«На листе бумаги нарисуй кактус - таким, каким ты его себе представляешь». Вопросы и дополнительные объяснения не допускаются.

Обработка данных.

При обработке результатов принимаются во внимание данные, соответствующие всем графическим методам, а именно:

1. пространственное положение
2. размер рисунка
3. характеристики линий
4. сила нажима на карандаш

Кроме того, учитываются специфические показатели, характерные именно для данной методики:

1. характеристика «образа кактуса» (дикий, домашний, женственный и т.д.)
2. характеристика манеры рисования (прорисованный, схематичный и пр.)
3. характеристика иголок (размер, расположение, количество)

Интерпретация результатов:

По результатам обработанных данных по рисунку можно диагностировать качества личности испытуемого.

Агрессивность – наличие иголок, особенно их большое количество. Сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг к другу иголки отражают высокую степень агрессивности.

Импульсивность – отрывистые линии, сильный нажим.

Эгоцентризм, стремление к лидерству – крупный рисунок, расположенный в центре листа.

Неуверенность в себе, зависимость – маленький рисунок, расположенный внизу листа.

Демонстративность, открытость – наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм.

Скрытность, осторожность – расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса.

Оптимизм – изображение «радостных» кактусов, использование ярких цветов в варианте с цветными карандашами.

Тревожность – преобладание внутренней штриховки, прерывистые линии, использование темных цветов в варианте с цветными карандашами.

Женственность – наличие мягких линий и форм, украшений, цветов.

Экстравертированность – наличие на рисунке других кактусов или цветов.

Интровертированность – на рисунке изображен только один кактус.

Стремление к домашней защите, чувство семейной общности – наличие цветочного горшка на рисунке, изображение домашнего кактуса.

Отсутствие стремления к домашней защите, чувство одиночества – изображение дикорастущего, пустынного кактуса.

#### ***Приложение 4.***

#### **Мозговой штурм**

Мозговой штурм направлен на поиск решения обсуждаемой проблемы и снижает уровень критичности и самокритичности участников проектирования, позволяя им поверить в свои силы. Метод предложен А. Осборном, который излагает его следующим образом: «Вы должны рассматривать тот или иной объект со всех возможных точек зрения и фиксировать все идеи, которые просто приходят в голову, какими бы «притянутыми за уши» они не казались. Вы должны будоражить свой мозг до тех пор, пока не выудите из него все существующие в нем мысли». Все участники штурма равны в своем статусе, находятся в ситуации дефицита времени, налагается запрет на критику в любой форме. Как правило, ведущий располагает участников (в количестве от 5 до 15 человек) по кругу и в течение непродолжительного времени (5-15 минут) формулирует проблему и ставит перед группой задачу. Далее участники либо молча записывают имеющиеся у них варианты решения, либо по очереди выступают с краткими репликами (до 2-х минут). Все высказывания записываются либо письменно, либо на магнитофон и затем обсуждаются, подвергаются критике. Вариантом мозгового штурма является такая

организация процесса, при которой роли участников делятся изначально на «атакующих», «фиксирующих», «критикующих», «экспертирующих», и каждый находится только в назначенной роли.

### **2.3.4 Подведение итогов применения метода кейс-стади на занятиях рефлексивного практикума**

В образовании и педагогике, как в любой гуманитарной дисциплине много авторских практик, поэтому узнать образование можно, только научившись их анализировать и сравнивать разное. И этот анализ, сравнение разного, понимание особенного требует знания специальных процедур сравнения, идентификации, типологизации признаков и особенностей. На лекциях организуется понимание, реконструкция, исследование, обобщение, систематизация, а в самостоятельных заданиях – отработка понятий. И это помогает аспирантам формировать свою педагогическую позицию.

На занятиях были описания образовательных ситуаций, личного опыта; понимание разных ситуаций, рефлексивная реконструкция опыта, систематизация, обобщение материала, формулирование, оформление основных понятий и педагогической позиции.

Как показывает трехлетняя практика проведения занятий, именно анализ ситуаций часто провоцирует начинающих педагогов задавать вопросы о смысле педагогической и совместной деятельности, которые перерастают в проекты и планы развития собственной педагогической деятельности. Ведь понятие в гуманитарных науках строится из понимания, исследования своего личного образовательного опыта, «... гуманитарные предметы вообще нельзя просто «учить». По гуманитарным предметам знание нужно «производить» самому. Приходится не выучивать материал, а реконструировать, систематизировать личный опыт. Иначе оно бессмысленно» (Г.Н. Прокументова). Каждому аспиранту приходится формировать свою образовательную позицию. А это означает, что основной способ работы в гуманитарных предметах - реконструкция своего личного опыта.

Предлагались самостоятельные задания: составить кейсы и определить тип позиции, описав образовательную ситуацию, значимую для Вашего опыта (типологические признаки ситуации определить по Г.С. Абрамовой). Обосновать тип позиции. Осуществить сравнительный анализ реального и идеального подхода к решению.

Главное самостоятельное индивидуальное задание на рефлексивном практикуме - составление кейса «Моя педагогическая ситуация». Задания проверяются и анализируются на следующем (итоговом) занятии рефлексивного практикума. Можно выделить свои основания для типологизации и сравнительного анализа педагогической позиции.

В итоге участники рефлексивного практикума получают:

– Умение применять кейс-метод для решения проблемных ситуаций.

– Готовые кейсы для специалистов различного уровня для самостоятельного применения в своей профессиональной деятельности (с методическими материалами).

– Навыки самостоятельной разработки кейсов.

– Умение извлекать максимум информации для принятия решений.

– Умение использовать полученные результаты для стимулирования профессионального развития.

Кейс-метод проявляет, какие типы позиции по Г.С. Абрамовой используются аспирантом в реальной педагогической ситуации, то есть служит одним из средств диагностики проявления формирующейся у начинающего свою педагогическую деятельность преподавателя-аспиранта.

### **2.3.5 Примеры кейсов аспирантов для закрепления типов педагогической позиции (разработаны аспирантами одной из малых групп, сложившихся в ходе рефлексивного практикума, обучавшихся в 2008 году по программе «Преподаватель высшей школы»)**

*Примечание.* Автором кейса описывается ситуация из педагогической практики и дается ее решение. Далее каждым членом группы предлагается свой вариант решения данного случая или высказывается отношение к авторскому решению (в тексте это представлено как «решение № 2», «решение № 3» и т.д.). Указывается тип педагогической позиции, проявившейся в решении автора.

*Типы педагогических позиций по Г.А. Абрамовой: тип 1 «Делай, как Я» (Я – критерии правильной (истины) всего, что происходит во взаимодействии с другим человеком); тип 2 «Давай сделаем вместе» (нашим Я меняться не надо, учить надо делу); тип 3 «Давай подумаем вместе, как нам сделать».*

*Важным моментом в данном упражнении является дальнейшее обсуждение всех предложенных членами малой группы решений и выбор одного из них, или совершенно другого, но на котором группа останавливается после обсуждения и выносит его на большую группу со своим обоснованием.*

**КЕЙС №1** Семинар по дисциплине «Общая психология. Психология мотивации», группа 30 человек, первый курс, специальность «Психология».

Во время обсуждения одного из вопросов («Роль детства в формировании внутренней мотивации. Эксперименты.») студентка высказала свое полное непонимание прочитанного и проанализированного материала, на что преподаватель предложил желающим студентам объяснить материал так, как поняли другие. После совместной дискуссии студентка опять таки ничего не поняла. Как разрешить данную ситуацию, добившись понимания материала студенткой, успев разобрать другие важные вопросы семинара.

**Решение автора.** Преподаватель выбрал одного студента, отлично усвоивший данный вопрос, для того чтобы он объяснит студентке после занятия вопрос. А также предложил прийти и обсудить вопрос на консультации.

Решение 2. 1-й и 2-й типы. Можно предложить студенту объяснить другим одноклассникам материал, который они не могут усвоить, исходя из собственного понимания, на собственном «языке».

Решение 3. Решение по Типу № 3, но я бы поставила для нее обязательным условием присутствие на консультации.

Решение 4. Пригласить не понявшую материал студентку для индивидуальной консультации.

Решение 5. Второй тип. По-моему, удачное разрешение ситуации.

Решение 6. Студентке нужно объяснить 3, 4, 5 раз, пока она не поймет. 1-й тип.

Решение 7. Предложить студентке самостоятельно разобрать данную тему и подойти для консультации.

### **КЕЙС №2**

Предистория вопроса. Педагогический тренинг, включающий в себя обучение общению в типичных ситуациях сообразно с конкретными условиями педагогической деятельности в данном коллективе, развитие педагогического воображения, интуиции, навыков импровизации, постановки и решения коммуникативных задач. В него входят многообразные задания на действие в типичных ситуациях (зачет, экзамен, семинар), включая специально инсценированные педагогические задачи.

Студенты называют идеальным преподавателем, прежде всего, знатока преподаваемого предмета и соответствующей области науки, честного, справедливого человека, хорошего психолога, умеющего понять другого человека.

Сегодня молодые люди сталкиваются с задачами, решение которых отсутствует в жизненном опыте родителей. Нет их в содержании обучения ни общеобразовательной, ни высшей школы. Нынешние молодые люди должны не просто самостоятельно отыскивать выход, но и обучаться умению решать новые, современные задачи. При этом старый опыт сегодня может быть просто помехой, барьером на пути поиска оригинального решения. И если раньше «дисциплинированность», как послушание и следование укоренившимся образцам, более всего способствовала успеху, то нынче обеспечить успех могут именно самостоятельность и оригинальность мышления.

**Конфликтная ситуация:** На семинарском занятии студент задал преподавателю вопрос, косвенно касающийся темы данного семинара. Преподаватель решил, что подробный ответ на заданный вопрос он даст на следующем семинарском занятии, поскольку ответ требовал затраты большого количества времени и сказал об этом аудитории. Студент решил,

что заданный им вопрос представляет для преподавателя большую трудность, и вслух выразил свои мысли.

**Решение автора:**

1. Преподаватель объяснит студентам, что он действует строго по темам учебного плана и, не имеет права, отклоняться от данной темы семинарского занятия. Преподаватель закончит дискуссию в одностороннем порядке.

2. Преподаватель предложит студентам, которых очень заинтересовал ответ на заданный вопрос, задержаться после семинарского занятия, когда он в дополнительное время ответит на этот вопрос.

3. Преподаватель предложит аудитории самостоятельно найти ответ на этот вопрос, а затем на семинарском занятии вместе с ним обсудить данную тему со всех сторон. При этом преподаватель поблагодарит студента, задавшего этот вопрос, за интерес к его предмету.

Решение 2. Учитывая тот факт, что студенты большую часть информации воспринимают – «впитывают» как губки, я бы сказала, что это оказался вопрос, который можно отнести к категории фундаментальных. И, чтобы не превращать семинар в «базар», нам обоим нужно подготовиться, чтобы аргументировано вступить в полемику.

Решение 3. На мой взгляд, подходит решение № 2, предложенное Алексеем.

Решение 4. Думаю, что с вопросами не стоит торопиться, тем более, что в этом случае может потеряться авторитет преподавателя, соответственно, следует отложить ответ на вопрос до следующего раза. 1-й тип.

Решение 5. Согласна с 3-м вариантом решения ситуации. Возможно 2-е решение. Я бы предпочла студентам на каждом семинаре готовить такие вопросы.

Решение 6. Я бы предпочла первое решение с дополнениями.

а) Дать краткий ответ на заданный вопрос. б) Задать вопрос для дальнейшего разрешения на следующем семинаре. Типы 1 и 3.

Решение 7. Коротко ответить на заданный вопрос. Если студента ответ не удовлетворит и он посчитает ответ неполным, предложить подойти для отдельной беседы, а если данным вопросом заинтересуется вся группа, предложить его рассмотрение на следующем занятии. Решение ситуации по типу № 1.

Решение 8. Ответить на вопрос студента. Решение ситуации по типу № 1.

**КЕЙС №3** Предполагается проведение традиционного семинара с целью усвоения/закрепления начитанного ранее лекционного материала. Для чего за несколько дней до планируемого занятия было дано задание (ряд дополнительных вопросов по темам лекций и задача для самостоятельного решения). Однако группа (ее большая часть) оказалась неподготовленной к семинару...

**Решение автора:**

Переориентация типа занятия – с традиционного семинара на экспресс-семинар. Я предоставлю группе раздаточный материал, связанный с ранее

изученными темами, пока они будут знакомиться с текстом и вникать в суть ситуации, я подготовлю вопросы для обсуждения. Такое «переключение» позволит, во-первых, задействовать большую часть группы в работе на семинаре, во-вторых, время, отведенное для занятия, не пропадет и, в-третьих, такой способ позволит все-таки усвоить и закрепить необходимый материал.

Решение 2. Предлагаю комбинировать легкие репрессивные меры (понижение рейтинга) с методом сотрудничества (отчет пяти человек перед другими)

Решение 3. Я бы добавила «превентивные меры». Иначе появляется риск неоднократного повторения этой неприятной ситуации.

Решение 4. 1-й тип. Следовало бы дать студентам неинтересную работу, обязательную к выполнению. Чтобы жизнь медом не казалась.

Решение 5. Студенты, готовые к семинару, доносят информацию по теме и проводят опрос.

Решение 6. Согласна с решением автора. Решение ситуации по типу № 1, 2.

Решение 7. Согласна с решением автора. Решение ситуации по типу № 1.

**КЕЙС №4** Во время лекции сотовый телефон одной из студенток не был отключен, периодически срабатывал звонок. На один из звонков студентка ответила и стала разговаривать по сотовому телефону. На замечания своих однокурсников ответила в грубой форме.

**Решение** ситуации.

В конкретном случае студентам было указано на то, что для работы в аудитории как преподавателя, так и студентов, одним из условий создания рабочей обстановки является соблюдение тишины. Для этого необходимо привести свои мобильные средства в бесшумный режим работы. При необходимости ответа на звонок, в зависимости от степени важности и срочности информации, студент может ответить на данный звонок либо 8М8-сообщением, либо, не нарушая общего порядка, покинуть лекционный зал и ответить на данный звонок за пределами аудитории.

Решение 2. 1-й тип. Объяснить студентам правила поведения на лекции и предупредить, что все невыключенные телефоны будут либо складироваться на столе преподавателя, либо предупредить, что студенты, нарушающие порядок будут «выведены» из аудитории.

Решение 3. Я бы предложила студентам пользоваться телефоном неограниченно ЗА ПРЕДЕЛАМИ аудитории, бесшумно покидая ее. За неисполнение (несоблюдение) режима минусовать баллы.

Решение 4. Выгнать нарушителя порядка для установления дисциплины в коллективе.

**КЕЙС №5** (наблюдаемый мною лично во время моего обучения на четвертом курсе) В группе две студентки-отличницы, понимающие девушки, хорошо разбираются в предмете. Чаще всего каждый новый урок им давался с легкостью, и они все схватывали налету. Естественно, что очень часто им становилось очень скучно где-то на середине занятия, и они начинали



общаться между собой, отвлекая преподавателя и других студентов. Сначала, когда они начинали разговаривать преподаватель отсаживала их друг от друга, но это не давало никаких результатов, так как они сидели вместе снова и снова или же, пытаясь помочь неуспевающим, ещё больше отвлекали как последних, так и самого преподавателя.

**Решение автора.** В итоге, преподаватель предложила студенткам составлять контрольные вопросы и упражнения по уроку, который группа проходит в данный момент. Каждое занятие она давала им разные задания. В результате, студентки были полностью поглощены новым заданием, и вовлечены в процесс. Важно отметить, что для этих студенток преподаватель сама отдельно составляла контрольные вопросы и упражнения иного уровня сложности.

Решение 2. 1-й тип. При этом полностью согласна с выбранной методикой решения проблемы.

Решение 2. Предлагаю давать чуть более сложные задания.

Решение 2. Вариант разрешения данной ситуации показался мне наиболее приемлемым. Первый тип.

Решение 2. Согласна с решением автора. Решение ситуации по типу № 1, 2.

**КЕЙС №6** На семинарах по дисциплине «Методология и методика социологического исследования» активное участие принимает определенная группа студентов, другая группа предпочитает занять молчаливую оборону.

**Вопрос:** что предпринять для повышения активности группы?

**Решение автора.**

Ролевая игра:

**1 роль** - преподаватель - студент, отвечающий на вопрос. Задачи:

1 Управлять вниманием группы.

2 Кратко, четко, ясно донести смысл вопроса до студента, таким образом, чтобы студент в процессе коммуникации присвоил знания (продуктивное знание).

3 Задать вопрос студенту «А».

**2 роль** - студент «А», воспринимающий информацию. Задачи:

1 Задавать уточняющие (каверзные) вопросы.

2 Внести свои дополнения.

**3 роль** - студент «В», продолжающий роль преподавателя. Задачи:

1 Управлять вниманием группы.

2 Корректно войти в информационную ткань предыдущего выступающего и продолжить краткий доклад.

3 Задать вопрос по освещаемой теме студенту «А».

4 роль - студент «С» - любой студент желающий принять активное участие в обсуждении.

Принципы проведения ролевой игры:

1 Назначение ролей производится спонтанно, что обеспечивает степень высокого напряжения и внимание студентов в течение всего семинара.

2 Любая активность на семинаре ранжировано оценивается.

3 Оценка производится на основании анализа выступления студента.

Отсутствие использования дополнительного материала (тетради с лекциями, информационных листов) при ответе, свободное владение информацией по данному семинару оценивается самым высоким рейтингом. Незначительные дополнения также имеют свою оценку.

4 Процесс работы семинара живой, спонтанный, приветствуются элементы юмора.

Решение 2. Синтез 1, 2 и 3 типов.

Решение 3. Смешанный тип. Согласна с позицией автора.

Решение 4. Предлагаю объяснение более активных людей для пассивных

Решение 5. Технология, используемая в разрешении данной ситуации, проста, но в то же время, как мне показалось, достаточно эффективна.

Решение 6. Согласна с решением автора. Решение ситуации по типу № 2.

Решение 7. Любая активность на семинаре ранжировано оценивается, выслушать мнение каждого студента, показать, что мнение каждого важно и интересно. Решение ситуации по типу № 3.

**КЕЙС №7** Лекционное занятие по предмету «Основы грамматики и письменности корейского языка» у группы 1-го курса ВКК. Тема занятия - «Введение в иероглифику».

Цель занятия - дать общую характеристику иероглифу, побороть у студента страх к неизвестному, объяснить студентам, что иероглиф - не просто рисунок, который можно выучить лишь бесконечной зубрёжкой и прописыванием, а есть зашифрованный в знаках смысл.

Проблема: с точки зрения учебной программы, студенту-корееведи не обязательно, но желательно знать иероглифы, а значит надо во-первых преодолеть страх перед иероглифом, а во-вторых - пробудить интерес к их изучению.

**Решение автора.** Структуру иероглифа можно сравнить со структурой сложного слова, где несколько корней (а в иероглифе ключевых понятий) формируют сложное слово, ключевое понятие. Подобное восприятие иероглифа - не как рисунка, а как своего рода ребуса, в котором зашифрован смысл и призвано выработать занятие.

В начале занятия разбираются ряд ключей (частей иероглифа, часть которых не имеющих даже собственного прочтения и отдельно не употребляется), даётся их примерное толкование. Затем преподаватель пишет на доске несколько иероглифов, в состав которых входят несколько пройденных ключей, и просит студентов самостоятельно догадаться о смысле данных иероглифов, или примерно угадать, к какой области они относятся.

В итоге достигается ряд целей -, во-первых, студент повторяет пройденный на уроке материал, во-вторых развивается фантазия и образное мышление студента, в-третьих и в главных студент начинает видеть в иероглифе не простой набор черт, а некий зашифрованный при помощи простых знаков (число которых ограничено) смысл, начинает понимать структуру иероглифа, пропадает страх перед иероглифом как чем-то неизвестным и сложным, он

начинает понимать, что 3 000 иероглифов, которые ему придётся выучить весьма похожи друг на друга, а изменение их внутренней структуры согласуется логически с изменением их смысла.

Решение 2. 1-й и 2-й типы. Во-первых, мне кажется, следует начать с простых иероглифов, которые, кроме того, очень похожи на различные предметы и т.п., например, гора, земля и др. – это ассоциативный ряд. А чтобы они перестали бояться, объяснить им структуру и то, что, зная отдельные элементы, можно читать другие.

Решение 3. Решение по типу № 1. Рассказать студентам об увлекательном мире иероглифов, об истории возникновения, дать им почувствовать себя в роли сыщиков, историков, которые сами доходят до сути. А затем, конечно, очень жесткие рамки по контролю за заучиванием иероглифов, т.к. иначе в восточных языках не получается.

Решение 4. Следует увлечь студента обучением. Например, сравнением иероглифов с живописью.

Решение 5. Первый тип. Оригинальный подход к обучению.

Решение 6. Первый и второй типы.

Решение 7. Согласно с решением автора. Решение ситуации по типу № 1.

**КЕЙС №8** После окончания института я начала преподавать восточный и английский языки, и меня попросили вести английский язык у группы заочников. Мне предстояло только выяснить для себя, что «моими» заочниками окажутся женщины намного старше меня, которые последний раз с иностранным языком имели дело в школе, что было лет ...- цать назад. Итак, первой проблемой оказалось то, что с ними нужно было не просто обобщить знания, полученные ими самостоятельно за полгода до сессии, а начинать с нуля! А самым сложным оказалось преодолеть их негативное восприятие моего возраста. На первом занятии меня встретили недоуменные взгляды 20-ти немолодых женщин и реплика: «А вы точно закончили институт?».

**Вопрос:** как помочь таким студентам преодолеть страх перед предстоящим экзаменом (ведь в действительности они боялись, в чем потом открыто признались) и заставить поверить, что возраст не является помехой для построения нормальных отношений между преподавателем и студентами (во многом это относится к разрешению психологического неприятия молодого преподавателя (« Я женщина с огромным жизненным и профессиональным опытом, а тут попадаю в зависимость от неопытной и юной аспирантки!)).

Решение 2. Давайте подумаем и сделаем вместе. Я бы ни в коем случае не стала «ставить из себя опытного преподавателя». А предложила бы поделиться друг с другом «соображениями» по поводу данной ситуации. Узнала бы, какое решение они могут предложить, оценила бы с помощью теста или беседы знания и на основе этого предложила бы вместе построить программу курса, способы и формы контроля.

Решение 3. Я бы предложила сотрудничество по типу № 2, так как думать им не надо, а надо решать мне как быть дальше. И можно показать обучаемым желание им помочь и услышать их проблемы.

Решение 4. Мое решение: обеспечить нормальное общение между возрастными, готовиться в обстановке взаимоуважения.

Решение 5. Сначала нужно было погасить негативную волну по отношению к себе. Предложить сотрудничество с вою всестороннюю поддержку, с тем, чтобы «Студенты» почувствовали свою значимость и преодолели чувство психологического неприятия. Подобрать учебный материал максимально приближенный к их уровню знаний и помочь им построить для себя приемлемый план его освоения. Третий тип.

Решение 6. Публично признаться, что отчасти ожидания и позиция женщин оправданы. Обозначить свою позицию с намерением к сотрудничеству. Предложит высказать запросы.

Решение 7. а) определить уровень знаний по английскому языку; б) определить ролевые диспозиции; в) ориентироваться на возможности данной группы.

Решение 8. 1. Преодоление негативного отношения со стороны обучающихся. 2 Нахождение общих точек соприкосновения и попытка адаптации обучающихся. Решение ситуации по типу 3.

Решение 9. Разработать особую программу для данной группы, показать себя как преподавателя опытного и знающего, объяснить студентам, что требования на экзамене будут соответствовать объему переданных им знаний. Решение ситуации по типу 2.

Решение 10. Надо показать, что ты авторитетный специалист. Так сказать, постоять за себя. Ни в коем случае не показывать страх. Когда у преподавателя есть авторитет, возраст не имеет значения. 3-й тип.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### 1. Подборка «КЕЙСЫ – 2008» для определения типа педагогической позиции, лежащей в основании принятия решения аспирантом, автором кейса

#### *Кейсы, составленные членами группы № 2 и обсужденные в группе*

**КЕЙС №1** До экзамена (как и на контрольных работах во время практических занятий) студенты предупреждены о запрете пользоваться сотовыми телефонами. Во время экзамена студенты не вмешивают просьбам.

Ставим **вопрос** перед группой: каким образом оценивать студентов, использующих телефонные подсказки и сообщения друзей? Или как решить такую ситуацию?

#### **Решение автора.**

1. Задавать дополнительно вопросы по курсу. Кроме того, объяснение их письменного ответа... Это все достаточно стандартно...
2. Подсказать (вслух) сидящим в аудитории студентам (ответить на интересующих их вопросы по их экзаменационным билетам), дабы привести к равному положению :)
3. Если это не экзамен, а контрольная работа (с решением задач) – проконсультировать студентов по их вопросам, дабы рассеять непонимание).

Решение 2. Предложить студентам, пользующимся подсказками по телефону, подсказать тем студентам, которые подсказками не пользуются.

Решение 3. Если это экзамен, а не контрольная работа, консультировать студентов по их вопросам, дабы рассеять непонимание. Получается равноправие.

Решение 4. Использовать студентов в качестве экспертов, если они «знают больше» (т.е. им приходят подсказки по SMS), то они должны помочь другим. Они консультанты. Студенты довольны – равноправие.

Решение 5. Предложить студентам дополнительные вопросы, ответить по SMS (создать равноправие).

Решение 6. Получил подсказку по телефону сам - расскажи другим (на семинаре или контрольной работе это вариант может быть удачным).

Решение 7. Получившие ответ по SMS могут подсказать отвечающему на экзамене, чтобы тот, кто отвечал, воспользовался информацией и попытался ответить.

Решение 8. Получившие ответ по SMS могут подсказать отвечающему на экзамене, чтобы тот, кто отвечал, воспользовался информацией и попытался ответить.

**КЕЙС №2** Оксана З. - преподаватель иностранного языка. Работает в школе 3 года. В школе она с 2004 года. В 2003 году Оксана стала руководителем методобъединения учителей иностранного языка, она делает первые шаги в освоении образовательной программы «Построение открытого совместного действия в начальной школе».

Оксана хотела обсудить со мной цикл уроков японского языка с девятиклассниками. «Понимаешь, мне так хочется, чтобы дети полюбили японский язык, не боялись пользоваться им, пробовали говорить. Я уже много способов перепробовала, но в результате одно: - «он нам может и не пригодиться в жизни, это трудный язык, к тому же это язык милитаристов». Я пытаюсь им рассказать про японскую древнюю и красивую культуру, а они своё...» - Интересно, что, так и говорят «язык милитаристов»? А, может, для детей это важно?

- Может, но мы же должны определённые темы пройти, «страны», «города» и другие темы.

- А эти темы строго регламентированы в программе?

-В общем, то нет... . Но нужно же каких-то тем придерживаться, и уж, конечно же, не про милитаристов.

- Но ведь ты же хочешь, чтобы говорить начали, пробовали, не боялись?

-Да.

- Но ведь на *заданные* темы труднее заговорить?

- Что же у них спросить, на какие темы они хотят общаться?

- Да, ты ещё на японском языке сразу спроси, они тебе ответят....

- Да уж..., тут нужно подумать, как спросить...

- Наверное, все же вопрос не в темах....

-Как же сделать так, чтобы на уроке японского языка и была возможность проявить *свои интересы*, показать, что язык может стать *средством для самоутверждения, самореализации*, а может и какие то реальные трудности решить?

-Смотри, у нас с тобой начали совсем новые, другие цели уроков проявляться. В начале-то ты говорила, что хочешь, чтобы дети твой предмет полюбили, а теперь говоришь, чтобы свои интересы проявили, чтобы начали сам урок и язык *использовать* для самоутверждения. Тогда и урок иначе нужно строить, не *показывать* богатство японской культуры и языка, а обратиться к детям, ведь у них уже, наверняка, есть опыт встречи с этой культурой. У кого-то через фильмы про Вторую мировую войну, у кого-то через интерес к японским автомобилям, у кого-то через музыку. А ведь, действительно, что для меня важнее, чего же я хочу от этого урока? Вновь ситуация неопределённости.

Мы провели ещё несколько консультаций, разработали и провели урок-погружение. Из этого урока возникла целая серия уроков-проектов, где дети представили свой круг интересов, используя для этого японский язык.

Решение 2. Начать предмет не с преподавания языка как такового, а с представления японской культуры и истории, возможно, методом анимации, водить школьников на выставки по японской тематике, японские фильмы.

Решение 3. «Вызвать интерес к языку». Может, нужно окунуть в культуру этой страны, сходить в музей, на выставку, прочитать что-то из прозы. Предложить написать сочинение на языке по интересной, современной теме. Язык – смысл, понимание культуры.

Решение 4. Заинтересовать их историей, культурой, показать им красоты страны, дать им понять, что если они хотят постичь ее, нужен язык для постижения. Может быть, провести ролевую игру (что-то вроде спектакля). Обычно дети положительно откликаются на такие мероприятия.

Решение 5. Узнать интересы учеников и рассказать о Японии через призму спорта, камней и т.д.

Решение 6. 1. Поездки в страну для знакомства с культурой. 2. Проводить спектакль (сказку). 3. Встречи с носителями языка.

**КЕЙС №3** Середина семестра, студенты пришли на семинар-контрольную работу неподготовленные, т.к. готовились на этот день к контрольной работе по другому предмету.

**Вопрос.** Как преподавателю поправить ситуацию?

**Решение автора.** Было предложено студентам определить, чем мы будем заниматься, чтобы прямо на паре подготовиться к контрольной работе, которая будет перенесена на неделю. Студенты предложили решить пробный вариант теста по модулю, который проходили на данный момент. Тест этот есть в бумажном варианте, каждый по очереди отвечал на вопрос теста, комментируя свой ответ, остальные делали пометки в тетради. По результатам урока даже были выставлены оценки самым инициативным, у других же были проверены пометки.

Решение 2. Перенести контрольную на следующий семинар, на этом семинаре провести подготовку к контрольной (можно саму контрольную перенести на факультатив после занятий).

Решение 3. Студенты пришли не подготовленными к семинару по органической химии. Необходимо провести семинар по данной дисциплине, но провести методом «мозгового штурма» или с применением технологии сотрудничества.

Решение 4. Предложить им на выбор: решение вопросов разными методами для разнообразия материала.

Решение 5. Чтобы занятие не пропало даром провести опрос по ранее изученному материалу (контрольную перенести на следующую неделю).

Решение 6. Повторить и совместно обсудить материал, а затем провести контрольную работу.

Решение 7. Проводим пробный тест по теме контрольной работы с разбором ответов, дабы на следующем занятии провести контрольную работу.

**КЕЙС №4** Молодым преподавателем проводилось занятие в группе из 17 человек, на занятие с опозданием пришли два ученика. Один из опоздавших начал отвлекать всю группу, веселясь со своим другом. На замечания преподавателя реагировал с иронией и продолжал веселье, в занятие включался лишь только для того, чтобы привести свои примеры и сделать свои замечания, когда преподаватель приводил интересные факты и задавал вопросы. С приходом двух опоздавших урок прошел в шумной обстановке и преподаватель никак не мог успокоить класс.

**Решение автора:** Преподаватель обратил внимание на эрудированность непослушного ученика, и на следующий урок, сказал, что тот поможет ему вести сегодняшний урок, отсадив его от приятеля за свой стол. Преподаватель переадресовывал ему те вопросы, которые задавали остальные ученики, решая их совместно с ним и классом. Ученик-помощник так же помогал выдавать раздаточный материал и организовывать группы из остальных учеников. На уроке никто не отвлекался и он прошел хорошо.

Решение 2. Предложить студенту на следующей лекции подготовить и представить тему вместо преподавания (на дополнительную оценку).

Решение 3. Проводится урок вдвоем с учителем. На следующий урок ученик готовит небольшую лекцию на 10-15 минут.

Решение 4. Предложить студенту помочь преподавателю, поучаствовать в проведении урока-семинара или лекции.

Решение 5. Совместное решение проблемы со студентом. Пусть он поучаствует в преподавании.

Решение 6. Предложить очень активному студенту в течение занятия решить тест повышенной сложности. Или за большую активность заменить преподавателя.

Решение 7. Если лекция, предложить продолжить вместо преподавателя или подготовить на 15 минут на следующую лекцию вопрос (вместо преподавателя).

**КЕЙС №5** Группа студентов второго курса не подготовилась к семинару по дисциплине «Технология и организация операторских и агентских услуг». Тема семинара: «Характеристика и оценка состояния туристской инфраструктуры Приморского края». Вопросы к семинару: 1) Проблемы развития туризма в Приморском крае 2) Пути решения интенсивного развития туризма в Приморском крае 3) Приоритетные виды и направления развития туризма в Приморском крае.

**Решение автора:** преподаватель организует работу группы по принципу «мозгового штурма» и работы в группах. Группа разделяется на подгруппы, каждой подгруппе дается один из вопросов семинара. Задача – методом «мозгового штурма» разработать возможные максимально полные ответы на данные вопросы. Затем каждая подгруппа представляет свой вопрос, после чего принимаются вопросы и дополнения от других участников семинара. В конце семинара преподаватель подводит краткий итог и дает задание: на следующий семинар каждая подгруппа, основываясь на достоверные источники информации, подготовит подробный анализ ответа одной из других подгрупп. (Вопросы распределяются в конце данного занятия. Максимальное время анализа 5-7 минут.).

Решение 2. Разбив студентов на 3 подгруппы, задать 3 вопроса. Студенты не готовы. На семинаре проводится метод «Мозгового штурма». А на следующем семинаре студенты на основе источников готовят правильный ответ и делают выводы.

Решение 3. Предлагаем групповую работу на уроке. Решение ситуаций в группе методом мозгового штурма.

Решение 4. Делить группу на три подгруппы. Три вопроса решаются методом «мозгового штурма», а на следующий семинар готовятся и делают выводы.

Решение 5. Разделить группу на три подгруппы. Работа методом «мозгового штурма».

Решение 6. Разделить группу на три подгруппы. Дать им по вопросу на группу

Решение 7. Организация по методу «мозгового штурма», разрабатывая ответы на вопросы по семинару, пока дома готовятся полноценно на вопросы.

Решение 8. Разделить группу на три подгруппы. Дать им по вопросу на группу.

**КЕЙС № 6.** «Почувствуй себя преподавателем». Семинар по дисциплине «Региональные экологические проблемы», тема «Современные методы и формы охраны природы». Вопросы к семинару студенты получили заранее и имели время для подготовки. Вопросы были большие, но их количество всего пять. Во время проведения занятия выяснилось, что студенты просто поделили вопросы, подготовившихся студентов оказалось всего пятеро. Семинар проходил сухо, откровенно скучали все и студенты и преподаватель. Чтобы занятие не прошло даром решили поступить следующим образом: так как присутствовало на семинаре всего 15 человек, их разделили на пять групп по три человека, в каждой группе оказался один из подготовившихся (лидер группы). Было предложено: те студенты, которые подготовились, своей группе еще раз рассказывают свой вопрос, группа в виде тезисов его записывает, возможно, составляет схемы или таблицы (10 минут). Затем лидеры меняются группами, и так пока у каждого студента

будут ответы на все вопросы. Затем среди не подготовившихся студентов проводится опрос по тезисам, которые были составлены (на ответ 2-3 минуты). Студенты оказались довольны таким проведением семинара.

Решение 2. Разделить студентов на подгруппы, в каждой подгруппе подготовившийся студент выступает в роли преподавателя и представляет не подготовившимся к занятию ответы на вопросы. В конце занятия каждая группа подводит итог: что поняли, что не поняли, какие возникнут вопросы.

Решение 3. 15 студентов делят на 3 группы и проводят проблемный семинар.

Решение 4. Групповая работа, экспресс-семинар.

Решение 5. Групповая работа на семинаре.

Решение 6. Разбить студентов на группы, в каждой из которых есть лидер, подготовившийся к семинару, и вопрос адресуется группе, обсуждается в ней, лидер объясняет и рассказывает другим студентам.

Решение 7. Групповая работа на семинаре.

**КЕЙС №7.** «Праздник». После праздника 8 марта на семинар пришло из 20 только 7 человек, которые были плохо подготовлены. **Вопрос.** Что делать?

**Решение автора:** студентом было предложено на выбор: 1) провести обычный семинар, 2) рассмотреть вопросы методом мозгового штурма. Студенты выбрали второе решение, и семинар прошел хорошо.

Решение 2. Провести беседу по теме семинара с участием студентов.

Решение 3. Подготовленных к семинару студентов пришло семь из двадцати. Методом мозгового штурма включить студентов в работу, а тех, кто не работал, попросить на ошибках других подготовить свои ответы.

Решение 4. Поскольку семинар проблемный, то предлагаю экспресс-семинар с обсуждением спорного вопроса по теме семинара, пусть будут стороны, противостоящие и эксперты.

Решение 5. Провести занятие методом «мозгового штурма».

Решение 6. Провести занятие методом «мозгового штурма».

Решение 7. Предложение на выбор. Проблемный вопрос семинара вынести на общее обсуждение.

### ***Кейсы, составленные членами группы № 3 и обсужденные в группе***

**КЕЙС №1** Студентам 3-го курса в качестве самостоятельной работы было дано задание осуществить диагностику сформированности компонентов учебной деятельности\* посредством метода опроса и наблюдения (на примере однокурсника).

\* Учебная деятельность рассматривается как структура, состоящая из пяти компонентов (мотивация, целеполагание, учебные действия, контроль, оценка), представленных на шести уровнях сформированности (от 1, самого низкого, до 6, самого высокого) (см. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. – Томск: «Пеленг», 1993).

Во время семинарского занятия одна из студенток высказала свое непонимание необходимости введения шести уровней для оценки каждого компонента. В целом она выразила недовольство самой схемой, оценивая ее как ненужный для нее, ее собственного развития очередной теоретический конструкт.

**Решение автора:** Я задала вопрос группе: «Как вы думаете, в чем заключается необходимость поуровневого рассмотрения каждого компонента?»

Были высказаны следующие мнения: 1. Только так можно качественно рассмотреть сформированность структуры учебной деятельности, а не говорить в целом о том, успевающий это ребенок или нет.

2. Данная схема позволит выявить зону ближайшего развития ребенка и наметить дальнейшие пути педагогической поддержки.



Я согласилась с предложенными мнениями. Затем предложила всем студентам рассматривать проблему несформированности учебной деятельности в качестве одной из причин дезадаптации ребенка младшего школьного возраста, что впоследствии может стать основой для развития его асоциального поведения.

Далее я предложила им разделиться на 2 группы. Каждой группе было дано задание разработать рекомендации по повышению уровня сформированности компонентов (1 группа – мотивация, целеполагание, учебные действия; 2 группа – учебные действия, контроль, оценка).

В результате проделанной работы студентам стало еще более очевидной необходимость рассматривать каждый компонент структуры учебной деятельности в процессе его формирования, удалось более четко увидеть прикладное, практическое значение предложенной схемы-таблицы.

Решение 2. Индивидуальный подход: личное теоретическое обоснование критической позиции. 2. Дать задание, тесно связанное с устоявшимися положениями. 3. Защита индивидуальной позиции перед группой. Итоговый результат тоже оценивается группой.

Решение 3. Дать возможность решить ситуацию, в которой существует необходимость пользования уровнями для решения задачи.

Общее решение: делим группу на две подгруппы. Вариант «Давай подумаем вместе, как нам сделать».

**КЕЙС № 2** Семинар. Назначены два студента, готовящих рефераты. Студенты не готовились по вопросам семинара, рассчитывая на то, что будут слушать рефераты. Один из докладчиков не пришел, второй сказал, что подготовился не до конца. **Вопрос:** как поступить в этой ситуации, чтобы семинар не сорвался.

**Решение автора.** Применить методiku экспресс-семинара по пройденной теме.

Решение 2. Метод мозгового штурма. 2. Экспресс-семинар. 3. Контрольная работа по изученному материалу.

Решение 3. Метод мозгового штурма. 2. Экспресс семинар. 3. Контрольная работа по пройденному материалу.

#### *Кейсы, составленные членами группы № 4 и обсужденные в группе*

**КЕЙС №1** На поточную лекцию по философии приходит преподаватель, временно замещающий своего коллегу. Специфичность предмета и способа подачи материала затрудняет простое продолжение чтения лекции по уже начатой теме (сложится ситуация, когда один преподаватель начал тему, второй продолжил и первый же её закончил, что в «понимающем» знании, каковым является философия, может означать определённые затруднения для студентов).

Преподаватель начинает лекцию на тему «Самостоятельная работа студента», при этом объясняя её значимости для читаемого предмета. Студенты, не привыкшие к лекциям, на которых необходимо активное слушание, то есть некоторое участие в общем диалоге, ведут себя достаточно пассивно, а через некоторое время выясняется, что такой способ проведения лекции им не привычен, отвечают они на семинарах, а на лекциях только слушают и записывают.

**Решением** данной ситуации стало предложение преподавателя подумать, что можно сделать в данной ситуации. И сразу же выяснилось, что основная причина пассивности студентов – непонятность для них смысла такой лекции: каждый абсолютно уверен, что умеет работать самостоятельно. Тогда преподаватель предложил провести небольшой анкетированный опрос, в котором обозначались бы основные положения лекции (формы, виды, навыки самостоятельной работы, её смысл и значение для профессиональной деятельности и т.д.).

После этого лекция была продолжена. Осознавая важность самостоятельной работы, обозначенную преподавателем, и при этом, имея на руках «письменное доказательство»

своего собственного неумения работать самостоятельно и отсутствия необходимых для этого навыков, студенты принимали активное участие в диалоге, отвечали на вопросы, просили разъяснить непонятные или вызывающие затруднения моменты.

Решение 2. Предложить студентам ответить на вопрос: «В чем сущность самостоятельной работы?». В силу того, что ответы будут разные (а они такими и будут), предложить студентам выполнить самостоятельную работу по теме «Самостоятельная работа» и потом прочитать лекцию, как подведение итогов этой работы.

Решение 3. Предложить студентам наиболее интересную для них тему, попробовать обсудить данную ситуацию (или отпустить всех не желающих работать с пары).

Решение 4. Обсудить со студентами совместно, какая форма занятия их устроила бы, вследствие этого прийти к общему мнению.

Решение 5. Преподаватель должен привести аргумент своей правоты, совместно обсудить и продолжить лекцию.

Решение 6. Решение по типу 3: обсудить со студентами сложившуюся ситуацию и прийти к общему решению.

Решение 7. Провести анкетирование и сделать выводы по решению данной ситуации. Попробовать разделить студентов на группы и внедрить лекцию-диалог.

Решение 8. Необходимо предложить студентам самим оценить существующие у них навыки самостоятельной работы, найти «пробелы» в этих навыках, после чего вернуться к тем пунктам лекции, которые будут действительно полезны.

**КЕЙС № 2** Семинарское занятие по философии со студентами-химиками 2-го курса. Тема: «Философия И.Канта». Для подготовки к данному занятию студентам, помимо нескольких общих вопросов по теме, было дано основное задание ознакомиться с некоторыми главами текста-первоисточника (И. Кант. «Критика чистого разума»). В ходе семинара выяснилось, что студенты не справились с основным заданием, не готовы изложить основные идеи первоисточника и ответить на вопросы по тексту. Была проведена беседа о причинах возникших трудностей, студенты пояснили, что текст оказался слишком сложным для восприятия, язык и стиль автора был им совершенно непонятен.

### ***Педагогическая рефлексия и решение ситуации***

Очевидно, что сложности, с которыми столкнулись студенты в ходе подготовки к семинару, были вызваны не только сложностью самого текста, но и отсутствием у них интереса к предложенному материалу. Нежелание студентов «вникать» в ненужный, по их мнению текст, вылилось в своеобразный протест против самого задания. В данной ситуации бесполезно было бы «давить» на студентов, заставляя их готовиться к семинару по предложенной схеме. Это не дало бы никаких позитивных результатов, лишь усугубило бы конфликт между мной и студентами.

Для того чтобы найти решение, которое устроило бы и студентов, и меня, я предложила вместе обсудить сложившуюся ситуацию и открыто высказаться всем желающим. Выяснилось, что студенты впервые сталкиваются с философским текстом, до этого им не приходилось иметь дело с подобным стилем изложения, им чужда проблематика, которой посвящены главы текста. Столкнувшись с подобными трудностями, они решили не тратить время на то, что, по их мнению, им все равно не осилить. Я, в свою очередь, предложила посмотреть им на ситуацию по-новому. Представить, что сложный текст – это не просто нудное задание к семинару, а одна их жизненных преград, которую при желании вполне можно преодолеть, приложив некоторые усилия. При этом открыть в себе новые способности, повысив свою самооценку. Чтобы дополнительно заинтересовать студентов, я дала занимательную информацию об авторе текста и его судьбе, а также об основной идее книги и той роли, которую она сыграла в мировой философии и культуре. После этого я предложила к следующему семинару еще раз попробовать прочесть текст и разобраться в нем. Кроме того, я предложила им самим выбрать форму проведения этого семинара, высказать идеи

о том, как лучше организовать обсуждение текста. Один из студентов предложил «поменяться ролями» преподавателю и студентам - то есть организовать семинар так, что вопросы будут задавать студенты, а отвечать будет преподаватель. Обсудив эту идею и выслушав другие пожелания, мы совместно сформулировали задание на следующий семинар: в ходе чтения каждый студент должен составить несколько вопросов по каждой из заданных глав. Часть этих вопросов должны были касаться «непонятных» моментов в тексте, а часть – того, что было полностью понято и осмыслено. Было решено: каждый студент озвучивает свои вопросы по главе, другие студенты отвечают или пытаются на него ответить. Если никто из студентов не в состоянии дать ответ, то преподаватель сам разъясняет этот сложный момент.

Следующий семинар прошел по намеченному плану, студенты на этот раз проработали текст и активно участвовали в обсуждении.

Решение 2. Предложить студентам алгоритм чтения текста, провести специальный семинар «Чтение философских текстов», потому что читать специальные тексты надо уметь.

Решение 3. Отправить студентов в библиотеку и в течение пары написать конспект на заданную тему.

Решение 4. Посоветовать студенту посетить библиотеку и подготовить соответствующий конспект.

Решение 5. Предложить студентам проработать материал, сходя в библиотеку. Преподаватель должен не ограничиваться «сухим» материалом, а, например, осветить «жизненные стороны» авторов статей и т.д.

Решение 6. Обсудить сложившуюся ситуацию и придти к общему решению.

Решение 7. Предмет для студентов новый и достаточно сложный. Можно предложить обсудить непонятные моменты, потому что, если студент не может сказать, что именно он не понял, значит, он не читал текст. Послушать их, часто студенты предлагают продуктивные решения – например, разбить текст на части и анализировать его группами.

Решение 8. В данном случае следует работать с первоисточником на занятии. Группа студентов делится на подгруппы, где каждая подгруппа получает вопрос и готовится в течение 20 минут, а потом все вопросы выносятся на обсуждение всей группы.

Решение 9. Провести консультацию, на которой обсудят тексты с преподавателем.

### **КЕЙС № 3 «Новая страна – новая культура поведения»**

Иностранные студенты, приходя на урок, ведут себя как в своей стране и не соблюдают культуру поведения и этикетные нормы другой страны. Например: ходят в спортивной одежде, сидят нога на ногу (нога выше парты), ковыряются в носу, икают и т.д. **Вопрос:** как быть преподавателю?

Решение 1. Подготовить урок (классный час) на тему «Этикет в новой стране». На закрепление дать кейсы и попробовать их решить вместе со студентами. Для какой страны и что характерно.

Решение 2. Провести урок или ввести спецкурс «Этикет в России».

Решение 3. Провести занятие на тему «Этикет и правила поведения в изучаемой стране».

Решение 4. Провести лекционное занятие на тему культуры поведения в нашей стране.

Решение 5. Преподаватель должен провести урок по этикету.

Решение 6. Провести отдельную, специальную лекцию о культуре поведения в нашей стране.

Решение 7. Подготовить лекцию, на которой показать особенности этикета разных стран, в том числе и своей, и предложить студентам в качестве домашнего задания описать какую-то ситуацию из этикета своей страны.

Решение 8. В данном случае нужно провести курс «Культурологии», который будет направлен на аудиторию иностранных студентов в России, а после закрепить эти знания на ролевой игре.

Решение 9. Провести беседу о культуре и этике в России.

**КЕЙС № 4** В группе иностранных студентов (курсовое обучение русскому языку, группа многонациональная: корейцы южные и северные, китайцы, японцы от 22 до 30 лет – всего 8 человек) на среднем, продвинутом этапе вводится спецкурс по истории (по желанию учащихся) с целью выработки не только коммуникативной компетенции, но и социокультурной. Группе предлагается выбрать курс: либо «История России», либо «Современная Россия». Преподаватель объясняет особенности одного и второго. При бурном обсуждении мнения студентов разделились (4 на 4).

**Решение автора.** Преподаватель решает проблему «традиционным русским способом», подкинув монетку (демонстрирую тем самым некоторые поведенческие особенности русских, а также разряжая немного нервную обстановку, привнося элемент шутки). Причем розыгрыш происходит с согласия обеих сторон. Если повезло одной группе больше (выпадает «орел»), преподаватель начинает читать курс «История России», предварительно заверив вторую группу, что после этого курса он начнет читать «Современную Россию». Студенты обеих групп счастливы. Преподаватель успешно решил проблему, не вызвав при этом серьезных разногласий между студентами разных национальностей.

Решение 2. Предложить студентам ознакомиться с содержанием обоих курсов и выбрать наиболее интересные темы и совместить их в одном курсе, например, читать «Современную Россию», исходя из истории страны.

Решение 3. Начать курс с «Истории России», а затем дополнить его несколькими занятиями по «Современной России», поскольку это было бы логичнее: от истоков до нашего времени.

Решение 4. Разделить студентов на группы в зависимости от их предпочтений и заинтересованности той или иной оценке.

Решение 5. Более подробно объяснить суть каждого курса и провести повторное голосование.

Решение 6. Показать студентам положительные стороны каждого курса, чтобы они могли составить свое мнение, основываясь на квалифицированных рекомендациях.

Решение 7. Сформировать новый курс обучения, где будут и история современной России и история России, тем самым преподаватель охватывает обе дисциплины и удерживает внимание тех и других студентов на занятии.

Решение 8. Курс разделить на две части. Первая половина – один, вторая половина – другой.

Решение 9. Можно попытаться организовать не столько «голосование», сколько обсуждение, пусть каждый член группы выскажет свои «за» и «против» по каждому из 2-х курсов, попытаться прийти все-таки к общему мнению.

**КЕЙС № 5** Межнациональная группа – 4 корейца, 5 китайцев, 1 американец, по половому составу группа также дифференцируется – 3 девушки и 7 парней. Урок разговора, тема урока «Здоровье». Беседа не проходит в свободной форме, все задания регламентированы. Во время урока студент-американец внезапно спрашивает: «А как ваше здоровье после родов? Стало хуже?», тем самым призывая обсуждать на уроке личную жизнь преподавателя.

Варианты решения:

1. Преподаватель выбирает авторитарный стиль: говорит, что сейчас на уроке мы обсуждаем другие вопросы, не касающиеся личной жизни преподавателя.
2. Преподаватель активно включается в обсуждение данного вопроса, позволяя студентам задавать любые вопросы и увлекается этим общением.
3. **Решение автора:** Преподаватель приводит некоторые примеры из своей жизни, что способствует мотивировке студентов к общению и внося развлекательный момент. Однако преподаватель даже на примере собственной жизни отрабатывает лексический и грамматический материал урока. Кроме того, во время общения преподаватель объясняет студентам, что в русской культуре, есть ряд вопросов, которые некорректно задавать.

Решение 2. Вежливо ответить, что обсуждение личной жизни преподавателя не входит в процесс обучения, а на вопрос ответить на других примерах.

Решение 3. Тактично пояснить студенту-американцу, что подобные вопросы задавать некорректно.

Решение 4. Преподаватель может привести несколько фактов, превнося тем самым «игровой» элемент, стараться подобрать для описания такие факты, которые соответствуют лексическому и грамматическому материалу.

Решение 5. Объяснить, что в нашей стране некоторые вопросы табулированы и перевести разговор на другую тему.

Решение 6. Четко разделить учебную ситуацию и личную жизнь. Можно приводить примеры из личной жизни, но студенты должны знать, что не все вопросы можно обсуждать публично.

Решение 7. Преподаватель отвечает: «Мне сейчас лучше». Далее преподаватель предлагает продолжить изучение темы «Здоровье».

Решение 8. Рассказать анекдот и перевести тему на студентов.

Решение 9. В данном случае совместное обсуждение неуместно, нужно корректно уклониться от обсуждения.

**КЕЙС № 6** К студентам на первый курс во втором семестре приходит новый преподаватель по иностранному языку (корейскому). Контакт с группой еще не установлен, уровень знаний в группе в целом невысокий («слабая группа»), познавательная активность низкая, домашнее задание выполняется не полностью (некоторые студенты не готовятся, но на пары ходят). На занятии идет проверка домашнего задания, большая часть группы все сдала, но есть 2-3 человека, которые ничего не сделали, отвечать не хотят, так как «не смогли дома выполнить домашнюю работу». Такая ситуация продолжается несколько занятий подряд. Как должен поступить преподаватель с этими «отстающими» студентами на занятии, если они каждый раз приходят не готовые, и даже не хотят попытаться выполнить задание на паре?

**Решение автора.** После проверки домашнего задания у большей части группы, к доске в приказном порядке (занятие не продолжается до тех пор, пока не выйдут «отстающие») вызываются «отстающие» и они вместе с преподавателем пытаются выполнить задание. Отговорки типа «я не смогу» или «у меня не получится сейчас, я потом сдам» не принимаются.

Решение 2. Ориентироваться на студентов, активно работающих на семинарах, остальных (даже если они не готовы) пытаться включить в обсуждение уже озвученных ответов.

Решение 3. Известить студентов о том, что если на следующий урок придут без домашнего задания, то на зачет по предмету они могут не приходиться.

Решение 4. Поставить неуспевающих студентов на вид в деканате и пообещать им неаттестацию в случае неисpravления сложившейся ситуации.

Решение 5. Поставить студентам на вид, что при изучении языка (иностранного) просто необходимо выполнять домашнее задание. В противном случае – это неуспеваемость с последующим отчислением.

Решение 6. Перестать обращать на них внимание, но предупредить о будущих плохих последствиях их поведения.

Решение 7. Необходимо вывести студентов к ситуации, когда им придется делать домашние задания, например, во время лекции, вместе со всей группой.

Решение 8. Пригласить студентов на индивидуальное занятие, провести с ними беседу, где постараться убедить их в сдаче домашних заданий.

Решение 9. Организовать урок по технологии сотрудничества. Выбрать активную форму проведения, например: «работа в командах». Тогда никто не сможет отстраниться от работы.

Решение 10. Ориентироваться на студентов, активно работающих на семинарах, остальных (даже если они не готовы) пытаться включить в обсуждение уже озвученных ответов.

**КЕЙС № 7** В группе студентов, обучающихся по биологической специальности присутствует студент иностранец со слабым знанием русского языка. На практической занятии (лабораторном занятии) иностранный студент с большим трудом справляется с поставленными задачами, отвлекает сокурсников и преподавателя уточняющими вопросами.

Решение 2. Разработать индивидуальную программу по работе со студентом-иностранцем и проводить занятия, к примеру, в виде факультативов или во внеурочное время.

Решение 3. Задать вопрос: «А зачем вы пришли учиться на эту специальность?». Любой профессионализм предполагает практику, а особенно некоторые специальности, в том числе и биолог. Пожертвовать одним животным ради тысяч – это суть таких специальностей и ложный гуманизм придется отбросить или поменять специальность.

Решение 4. Направить студента на дополнительные курсы по изучению языка, для повышения общего уровня знаний.

Решение 5. Предложить студенту (авторитарно) дополнительный курс по русскому языку, если возможно, с элементами специальности (биология).

Решение 6. Заниматься с этим студентом индивидуально.

Решение 7. Предложить студенту перенести изучение курса на время, чтобы он мог лучше выучить язык.

Решение 8. Предложить студенту индивидуальные занятия, где преподаватель должен обратить внимание на формирование лексико-грамматических конструкций, которые помогают при освоении данной дисциплины.

Решение 9. Привлечь русских студентов к помощи иностранцу. Назначить дополнительные языковые часы.

Решение 10. Уместно будет обсудить сложившуюся проблемную ситуацию вместе со студентом и заведующей кафедрой или деканом факультета.

**КЕЙС № 8** В ходе практического занятия по физиологии по плану требуется проведение экспериментов на живых животных (лягушках). Для этого они умерщвляются достаточно жестоким способом – путем декапитации (разрушение мозга, после отсечения верхней челюсти). Один из студентов отказывается это делать, ссылаясь на некие моральные принципы.

Решение 1. Преподаватель решает эту проблему по схеме 1 («Делай, как я»): он настойчиво убеждает студента сделать это, аргументируя тем, что вся биология, как наука, построена на умерщвлении живых существ.

Решение 2. Объяснить, что действие является составной частью обучения биологов, либо предложить перевестись на другой факультет.

Решение 3. Пояснить студенту, что усвоить знания без подобных действий невозможно. В случае несогласия студента посоветовать ему сменить специальность.

Решение 4. Преподаватель должен объяснить студенту основные принципы (практического курса). Пусть это жестоко, но на этом строится предмет

Решение 5. Попытаться объяснить особенности данной специальности, в которой без эксперимента не обойтись.

Решение 6. Поставить этого студента в пару к другому для соблюдения данной ситуации. После урока отдельно побеседовать с этим студентом.

Решение 7. Поговорить со студентом индивидуально, поставив при необходимости вопрос: «Осознанно ли студент выбрал специальность, по которой обучается?»

**КЕЙС № 9** Китайские студенты не приходят на занятия, которые начинаются в 8.30 утра. При требовании куратора объяснить причину неявки на первую пару иностранные учащиеся отвечают, что занимались много ночью, учили, переводили, в итоге, встали не во время, то есть проспали на первое занятие. Такая ситуация повторяется постоянно. **Вопрос.** Как найти выход из ситуации?

**Действия преподавателя-куратора.** На наш взгляд, в данном случае не следует угрожать студентам, например, отчислением из университета за непосещение занятий или тем, что преподаватель-куратор будет извещать родителей студентов об их непосещении занятий в письменной форме. В данном случае можно предложить несколько вариантов для решения подобной проблемы:

1. предложить студентам перенести время начала занятий, то есть занятия будут начинаться не в 8.30 утра, а в 10.00 утра; начало занятий после обеда исключено, так как времени на самостоятельную работу при подготовке к занятиям будет недостаточно;
2. преподаватели, проводящие занятия в 8.30 утра, должны замотивировать студентов на посещения первых пар; при аттестации им следует учитывать посещение всех занятий, тем более тех, которые проводятся в раннее время; предлагаем преподавателям проводить на утренних занятиях различные виды контрольных, самостоятельных или проверочных работ, при выполнении которых студент может набрать наибольшее количество баллов к аттестации; на наш взгляд, китайские студенты очень старательны, всегда рассчитывают только на получение хороших результатов в процессе обучения, а данная мотивация их «вынудит» посещать занятия в 8.30 утра;
3. также следует вести журналы посещаемости, в которых преподавателями будет отмечаться неявка студентов на занятия.

**Решение 2.** Предложить студентам перенести время занятий, кроме того, ввести журналы посещаемости, результаты которых будут влиять на результаты экзамена.

**Решение 3.** Замотивировать китайских студентов большим количеством баллов по дисциплине.

**Решение 4.** Предложить студентам изменить время занятий.

**Решение 5.** Вести журналы посещаемости. Если у студентов большой процент пропусков – пригласить на беседу.

**Решение 6.** Постараться договориться со студентами и вышестоящим начальством о переносе занятий.

**Решение 7.** Предложить найти общее решение, например, перенести время занятий.

**Решение 8.** Побеседовать с данными студентами, предложить индивидуальные графики работы и отчетности.

**Решение 9.** Попробовать повысить мотивацию студентов гуманными способами, не «запугивая» и не «давля» на них.

**КЕЙС № 10** Второе семинарское занятие по «Философии» со студентами специальности «коммерция» (торговое дело) ведет аспирант. Контакт с группой еще не установлен: на первом занятии было сказано несколько вводных слов и выдано задание – достаточно легко воспринимаемые тексты по восточной философии. Студенты не могут активно включиться в работу. Видно, что они, по меньшей мере, распечатали тексты и, скорее всего, подготовились, однако, боятся отвечать. В диалог с преподавателем вступает только один студент, но говорит не по теме семинарского занятия, а высказывает претензии, что тексты непонятны, речь запутанная и т.п.

**Решение автора.** Применяя метод Сократовского диалога, преподаватель начинает расспрашивать студента, что именно ему неясно, какие конкретно моменты в тексте вызвали у него затруднение.

Студент вынужден апеллировать к тексту, углублять свои соображения, аргументировать их, и, в итоге, показывает вполне приемлемую рефлексивную позицию.

Преподаватель делает поощрительное резюме, показывая, что ответ зачтен, и демонстративно ставит студенту «+». Студенты и вся группа удивлены таким поворотом событий, а ведь «удивление» - начало «философии». Студенты активно включаются в семинарское занятие.

**Решение 2.** Начать непринужденный диалог со студентами, показать свой путь постижения философии, подойти к свободному обсуждению философских проблем на примере современной реальности, тем самым замотивировав их на дальнейшее обучение,

возможно по результатам диалога выставить отвечающим (участвовавшим в диалоге) положительные оценки.

Решение 3. Предложить студентам изложить в письменной форме ответы на основные вопросы по теме.

Решение 4. Обратит внимание на этого студента, выяснит причину его претензий, тем самым снять вопрос неприятия преподавателя аудиторией.

Решение 5. Преподаватель должен быть тонким психологом. Начать диалог с самым «неотвечающим», выяснить, в чем проблемы.

Решение 6. Перестать обращать внимание на данного студента.

Решение 7. Предложить студентам разобраться, что же конкретно непонятно, задавать наводящие вопросы. Предложить составлять словарь непонятных терминов и вместе находить к ним определения.

Решение 8. В данном случае преподавателю следует попробовать начать вести диалог со студентами.

Решение 9. Активно включить в работу метод расспрашивания, тем самым преподаватель увидит затруднения группы и пояснит сложные вопросы.

Решение 10. Активно включить в работу метод расспрашивания, тем самым преподаватель увидит затруднения группы и пояснит сложные вопросы.

### *Кейсы, составленные членами группы № 5 и обсужденные в группе*

**КЕЙС № 1** В слабую группу студентов-гуманитариев 2-го курса, значительную часть которых составляют обучающиеся по контракту спортсмены, переводится сильный студент с другого факультета. По этой причине, а также потому, что он сильно хромотает на левую ногу, группа встречает новичка враждебно, начинает посмеиваться над ним и оскорблять. Преподаватель старается разрешить сложившуюся ситуацию. **Вопрос.** Как это сделать лучше?

#### **Решение автора.**

А. Поговорить с новым студентом, сказать, чтобы он вёл себя смелее и никак не реагировал на выпады одноклассников: всё со временем уляжется, ребята притрутся друг к другу.

Б. Провести с группой какое-либо творческое мероприятие, которое представляло бы несомненный интерес для «заводил-авторитетов» среди студентов. Построить его таким образом, чтобы новенький студент в некоторых ключевых моментах проявил себя с положительной стороны, выручив из затруднения «попавшихся» студентов.

В. Выяснить в каком виде спорта новичок имеет навык (возможно, стрельба, шахматы, бильярд) и попросить рассказать в присутствии группы о своих достижениях в нём. При возможности устроить небольшой выездной турнир по данному виду спорта, в котором этот студент мог бы проявить себя с положительной стороны. Плюсом такого подхода является тот факт, что люди грубые часто начинают уважать других, когда видят их способности не в той области, в которой они ничего не смыслят, а как раз в той, в которой успешны (в данном случае это спорт).

Решение 2. Поговорить с основным составом группы, с лидерами, предложить разработать мероприятие с интеллектуальным направлением и помочь организовать его с участием «отщепенца».

Решение 3. Все в руках куратора группы, несомненно, надо провести беседу с группой, может быть, организовать мероприятие, которое поможет узнать друг друга.

Решение 4. Думаю, коллективно проблему решать не нужно. Ситуация должна решиться «как бы» естественно, т.к. новичку нужно влиться в коллектив, а большинство должно зауважать его и принять. Вслух спрашивать, сопоставлять студента (любого) с ним же вчера (на прошлом занятии), а не с другими; пытаться устранить элементы конкуренции;



возможно «подстроить» ситуацию, в которой новичок оказал бы услугу всей группе и завоевал бы уважение большинства.

Решение 5. Решение по второму типу. Разбить студентов на две группы для подготовки докладов, причем в одну из этих групп попадет сильный студент. Когда доклады будут прочитаны, аудитория осознает, что сильный в отношении подготовки студента помог группе выступить намного лучше. В результате он будет принят в коллектив.

Решение 6. Организовать совместный отдых на природе и т.п., в т.ч. с активными развлечениями, играми, препятствиями, с целью сплочения студентов, позволить узнать друг о друге больше.

**КЕЙС № 2** На предыдущем занятии трое студентов взяли темы для докладов, которые должны были представить остальным студентам, после чего должно было последовать их обсуждение и промежуточный контроль знаний в виде теста. Однако двое студентов заболели, а третий пришел неподготовленным, поскольку, по его словам, «тема оказалась неожиданно сложной, и он не нашел нужной информации». **Вопрос.** Как все же провести занятие по планируемому сценарию?

**Решение автора.** Студенты, исходя из своих тематических предпочтений, разбиваются на две группы, которые погружаются в проблематику двух неподготовленных докладов, выбирают докладчиков и вместе готовят свои выступления за счет «коллективного разума». Третий докладчик работает совместно с преподавателем, они вместе разбирают сложные вопросы, преподаватель помогает все-таки завершить доклад. Далее следуют выступления, вопросы аудитории и разъяснения преподавателя; группа, которая лучше всего справилась с заданием, получает бонусы; преподаватель подводит итоги занятия. Тест переносится на следующую пару.

Решение 2. Провести тест с тем, чтобы выяснить пробелы в знаниях студентов по заявленным темам докладов и попросить неподготовившегося студента обобщить сказанное и представить наиболее приемлемый вариант вывода по теме.

Решение 3. Проводить семинар совместными усилиями, согласна с автором.

Решение 4. Устроить проблемный семинар, разобрать темы докладов вместе со студентами. На следующем занятии проверить усвоенность материала, попросив дополнить доклады отсутствовавших на предыдущем занятии студентов.

**КЕЙС № 3** На занятии было озвучено семинарское задание и выдана распечатка с вопросами и списком источников. Но на семинаре выяснилось, что студенты не готовы и даже не знают задание.

**Решение автора:** Задание было разобрано на семинаре преподавателем при посильном участии студентов.

Решение 2. Устроить контрольную работу по всем пройденным за семестр материалам.

Решение 3. Рассказать им реальные примеры из жизни о необходимости тех знаний, которые были ими проигнорированы.

Решение 4. Решение по третьему типу. Обсудить ситуацию со студентами, выяснить, почему они не готовы и что нужно сделать, чтобы они обязательно были готовы к следующему семинару. Предупредить, что, если ситуация повторится, к студентам будут применены штрафные санкции (например, сократится количество «автоматов»). Наконец, разобрать семинарское задание в группах по 5-7 человек и с помощью преподавателя прояснить тему. В конце спросить студентов, хотят ли они готовиться к семинару по другой теме или доработать до логического завершения текущую тему. Согласиться с выбором студентов.

Решение 5. Разобрать тему вместе со студентами, в форме проблемного общения.

**КЕЙС № 4** Семинар по курсу «Ведение переговоров». Тема – моделирование переговоров 90 гг по Камбодже. Всего участвуют 6 сторон. В группе. Как обычно, несколько человек – прогульщики и спортсмены – не готовы к семинару: фактологию не знают, историю вопроса – тоже, о стратегии и тактике ведения переговоров имеют крайне

смутное представление. На «неуд» по семинару решительно не согласны, ибо дело идет к сессии, да и преподаватель хочет помочь ребятам.

**Решение автора.** Мы решили неподготовленным студентам дать роль «красных икмеров» - террористической организации, не нацеленной на достижение переговоров, а стратегией выбрали формальный срыв переговорного процесса. Таким образом, и переговоры прошли живенько, и наши «спортсмены» сами не заметили, как стали разбираться в хитросплетении камбоджийского конфликта. На следующий семинар группа пришла в гораздо более лучшей форме.

### *Кейсы, составленные членами группы № 6 и обсужденные в группе*

**КЕЙС 1** Во время лекции студент разговаривает по телефону. На замечание преподавателя отвечает: «Ну что здесь такого, у меня срочный разговор, мне нужно ответить».

**Решение автора.** Предложить студенту выйти в коридор и там продолжить разговор по телефону. После того как студент вернется сказать, что студентом желательно ограничить общение по телефону во время занятий. В случае, если нужно срочно ответить, то тихо, чтобы не мешать преподавателю выйти в коридор.

**Решение 2.** Попросить студента покинуть аудиторию и продолжить свой «важный разговор» в коридоре. Вообще, я считаю, что в учебном заведении должен быть Устав, в котором оговорено, как должны себя вести студенты во время занятия (что допускается, а что нет).

**Решение 3.** Если разговор действительно срочный – пусть ответит. Можно лишь попробовать сделать это за пределами аудитории, чтобы не мешать другим. Это не должно стать проблемой, если у студента единичное срочное дело. Если же такое происходит постоянно – тут явно вопрос дисциплины и его нужно решать репрессивными мерами.

**КЕЙС № 2** Вводный кейс. Тема занятия: Административно-территориальное деление и границы России.

**Практическая задача:** усвоение знаний о федеративном устройстве государства и его границах.

**Методическое решение:** комбинированное занятие с элементами сотрудничества и с преобладанием изучения нового материала.

#### **Сценарий**

1) Проверка уровня знаний о федеративном устройстве Российской Федерации и ее границах.

2) Изучение нового материала.

3) Проблемная ситуация: многие государственные границы, а также границы краев, республик и областей были определены «сверху», не являясь естественными, без учета национальных особенностей коренных народов, проживающих на той или иной территории. В результате на территории России сложилось несколько районов, где остро проявляются национальные проблемы. Учащимся предлагается подумать над тем, в каких областях российской территории могли бы сложиться такие проблемы, а также над возможными путями решения этих проблем.

**Решение автора.** Предлагается разбить учащихся на 3-4 группы. Результаты обсуждаются, и педагог подводит итог, корректируя высказывания учащихся.

*Целесообразно использовать:*

1) Фронтальную работу с картой.

2) Сочетание фронтальной работы с картами атласа и индивидуальной работы с настенной картой.

3) Выявление трудностей в усвоении знаний учащимися.

*Итог занятия:* учащиеся рефлексировали над тем, что нового они узнали на занятии, что было непонятного.

**КЕЙС № 3** У студентов 4 курса планируется довольно интересный семинар. Для подготовки к нему студентам за неделю был предоставлен план подготовки с перечнем вопросов для подготовки и списком литературы. При этом заранее оговаривалось преподавателем, что группа разбивается на три подгруппы, каждой из которых даётся проблемный вопрос для тщательного изучения и предложения своего решения проблемной ситуации, в каждой подгруппе был соответственно выбран докладчик. Преподавателем прогнозировалась активная и плодотворная дискуссия по представленной проблематике с оппонированием и аргументированной защитой. В итоге на семинар явилась только треть от общего количества студентов. Причём одна из подгрупп насчитывала только 1 человека. **Вопрос.** Каковы действия преподавателя?

**Решение автора.** Преподаватель поблагодарил присутствующих на семинаре за проявление сознательности, и, сказав, что пришедшие на семинар, по всей вероятности, являются людьми думающими и целеустремлёнными, предложил совместными усилиями сделать так, чтобы семинар был интересным и полезным, а для этого попросил студентов проявить максимум внимания и активности по отношению к своим оппонентам. Кроме того, преподаватель попросил всех студентов (и отсутствующих обязательно) подготовить контрольное эссе по проблематике данного семинара.

**Решение 2.** Преподаватель может предложить группе провести обсуждение проблем в двух подгруппах, а не в трех, как планировалось. Одному человеку можно присоединиться к одной из двух подгрупп.

**Решение 3.** Раз задание у групп были разные, то выход, на мой взгляд, в следующем: провести занятие в форме мозгового штурма.

**Решение 4.** Предложить новый вопрос всем явившимся. Желательно такой, что для ответа на него понадобились знания, полученные студентами при подготовке к семинару.

**Решение 5.** К такой в общем-то типовой ситуации преподаватель, безусловно, должен быть готов. Поскольку вопросы готовились группами по отдельности, едва ли можно рассмотреть тот из них, который остался без внимания, в других группах. Поэтому преподаватель может занять две позиции: либо объявить занятие сорванным, либо самому рассказать тему. Второй вариант предпочтительнее, потому что тогда не окажутся наказанными те добросовестные студенты, которые все-таки подготовились и пришли на занятия.

**КЕЙС № 4** Практические занятия на первом курсе. Присутствующие студенты только недавно окончили школу и поступили в университет. В их поведении можно обнаружить немало особенностей, которые обусловлены разной структурой отношений между преподавателями и учениками в среднем и высшем учебном заведении и которые, как правило, исчезают через некоторое время. Среди воинственно настроенных граждан, полагающих возможным не приспосабливаться к системе образования, а перестроить ее под себя, среди тех, кто просто еще слабо понимает, куда попал и смотрит по сторонам «с открытым ртом» попадают и так называемые «всезнайки». С одной стороны, эти люди зачастую слишком самоуверенны, притом, что их знания бывают весьма поверхностны. Их превосходство над окружающими не только дает им основания считать свой уровень развития более чем достаточным (следовательно, не требующим особого дальнейшего совершенствования), но и дает повод померяться «интеллектуальными силами» с преподавателем, что создает иногда конфликтные ситуации. С другой стороны, это, возможно, будущие успешные студенты. Они могут стать лидерами в группах, а значит с ними надо строить отношения и именно на них можно рассчитывать в трудной ситуации. **Вопрос.** Как же поступать с такими людьми? Как заставить их не манифестировать текущие достижения, а работать над собой, чтобы добиться новых?

**Решение автора.** Давать готовые рецепты в таких вопросах трудно. Ситуация осложняется еще и тем, что под стереотипом «всезнайка» объединяется множество разных людей со

своими индивидуальными особенностями и мотивами, которые надо учитывать в первую очередь. Прежде всего, если человек пытается заговорить о том, о чем имеет поверхностное представление, не стоит его «тыкать в это носом», т.е. грубо демонстрировать его непонимание, тем более — в присутствии группы. Это вряд ли окажет положительное влияние на стремление к учебе. Не думаю, что окажет и сильное отрицательное, но вот плохо скрываемое враждебное отношение к себе так вполне можно вызвать. Мне кажется, лучше всего здесь будет подобно Сократу, задавая вопросы, подвести студента к пониманию того, что его знания не совершенны и ему предстоит еще много работы. При этом нужна максимальная доброжелательность и хорошо, если человек видит по настрою преподавателя, что у него до последнего момента есть возможность свести ситуацию к шутке, дабы не попасть впросак. Таким образом, он не потеряет лицо, но внутри себя сможет понять что-то. Конечно, от преподавателя здесь требуется высокий уровень знаний, потому что, задавая эти самые вопросы, можно вместе со студентом прийти к выводу, что оба ничего не понимают. А если такие ученики заподозрят учителя в частичной (или полной) некомпетентности — ситуация только усугубится, вплоть до того, что занятия превратятся в сущий кошмар для последнего. Поэтому, я считаю, что не только психологический аспект, но и, как это ни банально, профессиональный уровень педагога является ключевым элементом в правильной организации работы со студентами, особенно — младших курсов.

Решение 2. Необходимо ранжировать студентов по уровню знаний, и студентам более высокого интеллектуального уровня давать индивидуальные задания, которые являются более сложными.

Решение 3. При условии, что эти студенты на самом деле хорошо справляются со стандартными задачами, предложить им более сложные.

Решение 4. Давать таким студентам дополнительные задания повышенной сложности это даст возможность осознать тем студентам, что они далеко не все знают, а если они справятся с этими заданиями, то их уровень знаний действительно поднимется.

Решение 5. На мой взгляд, студентам, уверенным в своих силах, надо тактично предлагать попробовать себя в заданиях более сложного уровня.

### *Кейсы, составленные членами группы № 7 и обсужденные в группе*

**КЕЙС № 1** Куратор группы купила 12 билетов в театр им. Горького, чтобы студенты коллективно посмотрели спектакль. Староста группы билеты взял и должен был вернуть после похода в театр деньги (2400 руб.) куратору. Стоимость билета - 200 рублей. Староста вернул куратору 2000 руб. и сказал, что два билета пропало, т.к. две девочки не пришли в театр, хотя и обещали. Деньги староста собирал со студентов прямо в театре. Куратор группы попросила старосту, чтобы он поговорил со студентками, чтобы они отдали деньги за билеты в театр. Он пообещал, но до сих пор деньги за театр (400 руб.) не вернул.

**Решение автора.** Куратор группы денег не дождалась и решила больше не напоминать старосте о деньгах, так как посчитала, что это ее вина, так как она не дала указание старосте сначала продать билеты в театр студентам, а затем идти в театр, а не собирать деньги прямо в театре.

Решение 2. В этой ситуации преподаватель получил урок стоимостью 400 руб. А студенты в значительной степени лишились кредита доверия. От личных качеств преподавателя зависит, останется ли после этого что-то от того самого кредита. А вообще не мешало бы ему самому поговорить со студентками, чтобы выяснить, не обманывает ли его староста. В любом случае пытаться вернуть деньги бессмысленно.

Решение 3. Куратору группы стоит поговорить с девочками на предмет того, чтобы подумать вместе, как поступить в такой ситуации. Ведь куратору пришлось заплатить за театр свои личные деньги, а девочки в свою очередь обещали в театр прийти вместе со всей группой.

Решение 4. Я считаю, что нужно настоять на возвращении денег, так как, насколько я понял, о покупке билетов договаривались заранее. То, что девушки не пошли – это их сугубо личная проблема (решение первого типа).

Решение 5. Здесь два выхода. 1. Самому переговорить со студентами и попытаться их убедить, что в этой ситуации они не правы и должны вернуть деньги. 2. Попробовать поговорить с родителями девушек.

**КЕЙС № 2** Студент начинает систематически прогуливать ваши занятия. Меры дисциплинарного характера не помогают. Из откровенного разговора со студентом вы узнаете, что он категорически не согласен с прозвучавшей в лекции точкой зрения на некоторые исторические события и таким образом протестует против «навязывания» шаблонов. **Вопрос.** Как реагировать преподавателю на такое поведение студента?

**Решение автора.** Возможны различные варианты в зависимости от личности студента, степени его научной подготовки и мотивов протеста. А) Если протест студента вызван тем, что он является сторонником альтернативной научной теории, предложить ему выступить на семинарском занятии с изложением альтернативной точки зрения и провести дискуссию. Б) Если протест студента имеет чисто эмоциональную природу, познакомить его с основными научными точками зрения на данную проблему и рекомендовать дополнительную литературу по вопросу. Предложить ему заняться углубленным изучением данной проблемы (курсовая, доклад на научной конференции, работа на консультациях «для себя»). В) Если протест студента вызван мотивами религиозной или политической ангажированности, убедить его в необходимости научного подхода к рассматриваемой проблеме. Обязательно сместить акценты в последующих лекциях, чтобы скорректировать их в сторону большего разнообразия представленных подходов.

Решение 2. Выяснить мотивы студента и в связи с этим предложить ему альтернативный вариант для выбора.

Решение 3. Так как студент категорически не согласен с точкой зрения, прозвучавшей на лекции, ему будет предложено выступить на семинаре и предоставить слушателям свою точку зрения решения проблемы и предоставить все необходимые доказательства.

Решение 4. Оценить критику противоречия, в случае, если она носит научный характер, предложить провести бинарную лекцию.

**КЕЙС № 3** Студент всю пару слушал материал, на первый взгляд, внимательно. В конце пары выяснилось, что он сути материала не уловил и в результате ничего не понял. При разговоре с ним у преподавателя складывалось впечатление, что он не присутствовал на занятиях. Оказалось, что студент, помимо явных способностей, обладает рассеянным вниманием.

**Решение автора.** Нужно замотивировать студента, чтобы у него возникла заинтересованность, положительная мотивация будет способствовать запоминанию.

Решение 2. Надо разработать индивидуальную программу для него.

Решение 3. Необходимо выяснить, насколько глубоки знания студента по дисциплине, провести тестирование. Далее помочь студенту при изучении не усвоенного им материала.

Решение 4. Оценить, является ли рассеянное внимание физиологической дисфункцией, если у него слуховое рассеянное внимание, дать и объяснить дополнительный материал.

Решение 5. Давать студенту индивидуальные задания. В одиночку ему будет проще работать, чем в полной аудитории.

**КЕЙС № 4** В группе есть братья-близнецы Иван и Павел. Преподаватель подозревает, что отвечает на парах всегда Иван и представляется то за себя, то за брата, а Павел изложенный материал не усваивает, и знаний по предмету у него нет. Контрольные работы у братьев одинаковые. **Вопрос.** Что предпринять преподавателю в этом случае?

Решение 2. На мой взгляд, необходимо поговорить с братьями и выяснить причины, почему Павлу не интересен предмет, возможно, он его не понимает, и ему необходима помощь. Нужно убедить Ивана не отвечать за брата, а наоборот помочь ему при подготовке к

занятиям. Преподавателю самому необходимо позаниматься с братьями индивидуально, а также дать на семинар разные задания, где братья выступали бы оппонентами и защищали каждый свою часть. На итоговые тесты и контрольные работы попросить братьев сесть отдельно.

Решение 3. Узнать причины интереса у брата и предложить одному близнецу помочь другому.

Решение 4. Я согласен с решением самой Юлии. Надо только точно убедиться, что подозрения верны. После этого необходимо побеседовать с братьями и вызвать их на парную консультацию.

Решение 5. Постараться организовать несовместное обучение студентов (например, рассадить по разным партам), выяснить причину потери интереса к предмету.

Решение 6. Поработать с ними индивидуально. С глазу на глаз. Выяснить, оправданы ли подозрения. Если «да», то, думаю, проблема решится сама собой, т.к. братья поймут, что их замысел раскрыт. Давать индивидуальные задания, большие по объему.

**КЕЙС № 5** Через 15 минут после начала лекции студенты сообщают, что данный материал они проходили ранее с другим преподавателем, хотя Вы читаете узкоспециализированную дисциплину. **Вопрос.** Как отреагировать на эту ситуацию преподавателю?

**Решение автора.** Выяснить, насколько совпадает материал, одновременно повторяя его, после чего направить лекцию на новый материал.

**КЕЙС № 6** Студенты на семинарах распределяют вопросы между собой. Каждый просто отчитывает свою часть. Работа не продуктивна.

**Решение автора 1.** Найти способ замотивировать, заинтересовать студента по теме данного семинара.

**Решение автора 2.** Не давать заранее вопросы к семинару.

Решение 2. Необходимо убедиться, что говорят правду и после этого перестроить лекцию на ходу.

Решение 3. Для того чтобы не повторять изложенный ранее материал, студентам будет предложено задать преподавателю наиболее интересующие их вопросы по заданной теме, тем самым лекция будет переведена в конференцию с более глубоким изучением темы.

**2. Подборка кейсов,** предложенных аспирантами, обучавшимися по программе «Преподаватель высшей школы» в институте педагогики и образования ДВГУ в 2007 году, для определения типа педагогической позиции, лежащей в основании принятия решения автором кейса.

**КЕЙС № 1** Несколько студентов опоздали на проблемную лекцию. Не могут войти в тему занятия. Отвлекаются расспросами других студентов. В свою очередь, данная проблемная ситуация по теме «Индексы и их использование в экономических исследованиях» является важной, после нее следует практическое занятие в форме технологии сотрудничества.

**Вопрос.** Каким оптимальным способом можно включить студентов в работу? При этом не терять времени, т.к. количество занятий ограничено, принять решение нужно немедленно.

**Решение автора.** После оценки ситуации опоздавшим были предложены опорные пункты прочитанной части лекции. Затем им было предложено задать уточняющие вопросы - ушло на это 15 мин. Дальше лекция была продолжена. Время не было потеряно, т.к. группа повторила материал, включили опоздавших в работу, преподаватель узнал, как понят материал. Итак, я предпочла не конфликт, не разбор причин опоздания и мер борьбы с ними, на которые нужно тратить немного больше времени, которого и так очень мало, а вступление в диалог с ними.

**КЕЙС № 2** При проведении занятий в лекционной форме по трудовому праву у студентов заочного отделения специальности «Государственное и муниципальное

управление» постоянно складывается обстановка, в которой подача материала преподавателем становится фактически невозможной из-за того, что, как правило, возрастные студенты-заочники имеют большой опыт трудовой деятельности и наперебой задают вопросы о трудностях со своей работой, что зачастую находится весьма далеко за рамками изучаемой темы.

Вопрос: Как продуктивно и познавательно провести обычное лекционное занятие, не сваливаясь на разрешение индивидуальных проблем.

**Решение автора.** До начала занятий по трудовому праву я подошла к студентам этой группы (за 2-3 дня) и попросила определиться с самыми актуальными для них темами. Их изучению не посвящается все лекционное время. Как правило, студенты в ходе занятий сами находят ответы на свои вопросы. Такой вариант позволяет преподавателю более глубоко подготовиться к самым интересным для студентов темам, а следовательно, иметь возможность ответить на самый интересный перечень вопросов. Естественно, что студенты очень внимательно слушают преподавателя, дающего информацию, затрагивающую интересы каждого присутствующего.

#### **КЕЙС № 3** Проблемный студент X:

- слушает музыку в наушниках во время контрольной,
- на замечания реагирует бурно: не он один,
- на намек о плохих оценках говорит, что не согласен и пойдет в деканат.

Реакция: Хорошо, но сначала будете приглашены на заседание кафедры и передачу экзамена комиссии.

Реакция: Хорошо, если не буду загружен по китайскому, но скорее всего оставлю 4 (он «съехал»).

Вопрос: как поставить «4», если у него знания на «3», а отец - декан факультета.

**Решение автора.** Сейчас задача находится в процессе решения. И пока перевес на моей стороне:

- студент согласен на «4»,
- хамить на время перестал,
- ходит озадаченный и несколько даже расстроенный,
- бросает реплики: «Я согласен на 4, но у меня же по рейтингу 3!»

Рейтинг – вещь хорошая: с цифрами не поспоришь. «3» у студента выходит из-за посещения. Отсюда можно попытаться заставить отработать «3» и «4», полученные за сам учебный процесс, отчего:

1. улучшатся знания;
2. сложится правильное впечатление, что в университете просто так ничего не бывает.

*Другое решение.* 1. Преподавательские дети - реальная проблема. Я бы с самого начала стала давать ему дополнительные индивидуальные задания взамен плохо выполненных или невыполненных. 2. Договориться с кем-либо о посещении Вашего занятия и оценке работы данного студента, прежде чем собирать комиссию на кафедре.

**КЕЙС № 4** В виду того, что практика проходила в компании, где я работаю (обучение молодых специалистов), то привожу случай именно из данной практики.

При объяснении теоретических основ деятельности молодой специалист прерывает, объявляя, что ему некогда слушать, а надо идти работать. Я его отпускаю и далее только наблюдаю за процессом его работы. Буквально в тот же день специалист допускает определенную ошибку по незнанию тонкости процесса, но умалчивает о ней, помня о своей самостоятельности и стремлении показать себя только с лучшей стороны.

В итоге данная ошибка повлекла за собой незначительные материальные потери.

**Решение автора.** Вечером было маленькое собрание из 4-челове, на котором были подведены итоги дня. Наводящими предложениями и вопросами специалист сознался в допущенной ошибке. Затем прошел небольшой обзор возможных действий по ее

исправлению. Помня о стремлении показать себя с лучшей стороны, данный специалист извлек-таки положительный урок и ныне со всеми спорными моментами не стесняется подходить для уточнения.

1. Решение. Поговорить с сотрудником, донести до него степень ответственности за его действия.

**КЕЙС № 5** В начале практики я провела небольшую проверку на предмет выявления слабых мест в занятиях. Как оказалось, сестра Софья совершенно запуталась в теоретическом материале по английскому языку. Вследствие этого, всякий интерес к предмету был потерян.

**Решение автора.**

1. Объяснение грамматики, начиная с базовых понятий. Для наглядности я использовала различные таблицы и наглядный материал.
2. Для развития интереса мы смотрели мультфильмы и художественные фильмы на английском языке.
3. Для выполнения упражнений я использовала развлекательную литературу.

Решение 2. Узнать текущий уровень знаний у школьных товарищей. 2. Убедить в важности знаний англ. языка, к примеру, найти англ. Игру на компьютере, интересную для обучаемого. 3. Дать базовые знания. В первую очередь необходимо дать знания, которые помогут в изучении текущего материала.

Решение 3. Потихоньку начинать азы предмета, используя различные интересные методы, стремиться заинтересовать ребенка. 2. Попробовать сходить на урок к сестре, посмотреть, каким образом проходит работа в группе. Затем уже в себе искать причину: если в сестре, то стараться с ней наполнять информацию, если в преподавателе, то уже искать другие выходы. Но ни в коем случае нельзя компроментировать преподавателя в глазах сестры.

Решение 4. Провести несколько самых простых тестов с начального уровня. 2. Дальше начать прорабатывать слабые места, возможно в игровой форме, медленно, до усвоения. 3. Предложить интерактивные компьютерные обучающие программы, которые составлены специально для подростков. 4. Предложить поиграть в компьютерные игры без русского перевода - накапливается пассивный запас слов и усваиваются грамматические конструкции.

**КЕЙС № 6** Студенты 5 курса, предмет «Ведение переговоров». По установленному преподавателем протоколу все телефоны до начала лекции должны отключить любимые средства связи. В течение лекции я замечаю, что наушники у двоих студентов. С замечанием, что «Музыку можно послушать и за стенами аудитории, а здесь те присутствуют, кого интересует как найти общий язык на международных переговорах». Девушки ответили, что музыку не слушают и это задумано, чтобы не отвлекать преподавателя звонками. **Вопрос.** Ваша реакция?

**Решение автора.** «То, что мы задумаем во благо, для других оказывается вредом» – сказал преподаватель двум студенткам в наушниках.

1. Больше практической значимости занятиям предать, но мотивация не лишь «кнутом», а методами, развивающими творческое мышление. Например, на практическом занятии после просмотра фильма на иностранном языке, предложить написать стихи. Можно пригласить непосредственных носителей языка. Устроить музыкальное шоу с переводом любимых песен на этом языке. Пробудив в студентах интерес, они станут ходить по сугубо собственному желанию.
2. Студента с другой группы можно ввести в ход практического занятия в качестве примера. Например, если рассматривается девиантное поведение, можно его ввести в ситуацию, попросив продемонстрировать реакцию девианта на попытке сдерживания его различными путями: социальным, нормами закона, административным. Выступить нужно однозначно.
3. Возможно, я бы попросила студенток задержаться после лекции и выяснить причины столь явной конфронтации, попытавшись детали решить их методами



психологии в процессе индивидуального общения, придя к компромиссу для обеих сторон.

**Решение 2.** По окончанию семинара вывод и подведение итогов сделают именно неподготовленные студенты

**Решение 3.** Провести творческий семинар по теме с разделением группы на условно конфликтующие стороны (согласен с Катей).

**Решение 4.** Решение по второму типу. Выбрать для каждого участника переговоров ту роль, к которой он наиболее приспособлен. Так, неподготовленным дать роль террористов из организации «Красные кхмеры», с которой они наверняка справятся.

**Решение 5.** Решение автора нахожу идеальным.

**КЕЙС № 7** Преподаватель иностранного языка (иностранец) преподает свою дисциплину в российском вузе. Дана дисциплина, в свою очередь, предполагает занятия теоретические и практические. Теоретическую часть данной дисциплины преподает русскоговорящий преподаватель, практическую – иностранец. По теоретической части предусмотрен экзамен, который является превальирующим над практикой. Между данными парами окно в две пары. В результате на пару ходят единицы, либо не ходят вообще. Преподаватель в замешательстве, не хочет жаловаться на группу – не в его менталитете, но это его обижает как преподавателя.

**Решение автора.** Пробовали переставить пары, чтобы были вместе. Не помогло. На пару ходят по-прежнему единицы. Ситуация остается прежней. Пробуем отыскать выход в следующем. Провести анонимный опрос среди группы на паре теории по поводу того. Почему плохо посещается пара практики и исходя из этого принять решение, потому что иностранный преподаватель категорически против административного воздействия на студентов

**КЕЙС № 8** После праздников 8 марта на семинар пришло 53% студентов, не готовых к занятию. Предмет не основной, общеобразовательного плана.

**Решение автора.** Был роздан материал (учебники) и вопросы, на которые они отвечали письменно (учитывая состояние студентов).

**КЕЙС № 9** На семинарском занятии в группе из 40 человек студенты. Во-первых, не понимают, зачем им нужен изучаемый предмет, во-вторых, не сами пришли учиться, а их заставили поступать родители, в-третьих, не хотят учиться и готовиться вообще, в-четвертых, не имеют понятия о том, что такое культура поведения на паре. Не умеют готовиться к семинарам, писать рефераты, не имеют вообще никаких базовых понятий об экономике.

**Решение автора.** 1. Объяснить доступным, общепонятным языком необходимость преподавания предмета, базовые экономические понятия, чем будем заниматься на семинарских занятиях, их смысл, для чего мы будем встречаться на семинарских занятиях. 2. Выделить группу наиболее ответственных, сообразительных студентов, имеющих хотя бы базовые понятия о том, что такое экономика. Не напрямую их поощрять, ставить в пример другим, но при этом не выделять *любимчиков*, чтобы другие стремились и тянулись за ними. Строго наказывать в рамках рейтинговой системы любое нарушение дисциплины и неподготовку к семинарским занятиям без наличия существенных причин. 3. Ставить конкретные цели перед студентами, объяснять каждому, если ему что-то непонятно, постепенно разъяснять учащимся то, что от них требуется и зачем им это нужно.

**КЕЙС № 10** Я преподаю семинары по курсу «Теория и методология культуры». Группа, в которой я веду занятия, всегда отличалась пассивностью к подготовке семинаров. Это проявлялось в том, что готовились одни и те же студенты, причем количество их 5 человек из 15, каждый готовил один вопрос. В группе существует разбиение на подгруппы, отношение между членами этих подгрупп напряженное. Случилось, что два раза группа пришла неподготовленная вообще (один раз отпустила,

второй раз пришлось рассказывать самой). В третий раз, они пришли и сказали, что все не готовы к семинару. **Вопрос.** Как работать с такой группой?

**Решение автора.** Не став выяснять причины, почему они не готовы, я предложила достать лекционные конспекты. Принудительно разделила группу на две группы. Одна группа составляла опорный конспект по лекции, а вторая составляла план в вопросах. Затем они поменялись сделанным заданием. Первая группа отвечала на вопросы, а вторая группа стала выполнять роль экспертной группы. Оценки (тогда ставили оценки, а не балы) ставились за работу группе, а не отдельным представителям.

Отзыв студентов: «А давайте еще так проведем семинар».

**КЕЙС № 11** Снижалась посещаемость студентов с каждой лекцией из-за их несерьезного отношения ко мне как преподавателю и неадекватного восприятия необходимости данной дисциплины.

**Решение автора.** Мне сначала было непонятно подобное отношение. Но я вспомнил, как сам относился к молодым преподавателям или практикантам во время своего студенчества. Авторитет приходит с возрастом и опытом. Молодежь в большинстве случаев не воспринимает преподавателя, который еще вчера сидел за партой.

*Решение* пришло само – я понял, что если нет собственного авторитета, можно воспользоваться чужим. Я попросил своего куратора, и он сделал аттестацию по моей дисциплине обязательной для допуска к сдаче своей. Количество студентов резко увеличилось, и постепенно, я думаю, они перестали пропускать из-за собственной заинтересованности предметом.

**КЕЙС № 12** 3-4 курс, предмет – внешнеэкономическая деятельность предприятия, тема – основные формы расчетов во внешнеэкономической деятельности. Лично не преподавал, но присутствовал на парах и наблюдал за учебным процессом из аудитории. Ситуация заключалась в следующем: согласно теме семинарского занятия ключевыми вопросами являлись вопросы оплаты и перехода права собственности на приобретаемое благо. Студент по имени Николай, всю пару слушал материал, на первый взгляд, внимательно. В конце пары выяснилось, что Николай саму суть материала не уловил, и в результате ничего не понял. При разговоре с ним преподавателя складывалось впечатление, что все виды платежей для него сливались воедино. Дабы применить полученные в ходе обучения в аспирантуре навыки, я вызвался объяснить Николаю суть вопроса. Оказалось, что студент, помимо явных способностей, обладает еще и на редкость рассеянным вниманием. (Позже, разговаривая с преподавателями, я выяснил, что у Николая средний балл на уровне твердой тройки, хотя он, по отзывам, был способен получить более высокий балл) Таким образом, даже внимательно слушая, Николай улавливал суть предлагаемого материала явно с трудом, что грозило полным забыванием темы в скором времени...

**Решение автора.** Попытался объяснить материал Николаю ненаучным, более понятным языком с применением схем, но ожидаемого результата это не дало. Николай, внимательно все еще раз выслушав, во время опроса показал лучшие результаты, но все равно путался. Тогда я заинтересовался, есть ли у него хобби. Как оказалось, Николай серьезно интересуется мотоспортом. Тогда я попытался объяснить ему материал на примере покупки или продажи им мотоцикла, используя обсуждаемые в ходе семинара виды платежей. Это позволило Николаю окончательно понять материал и лучше его запомнить, используя образную привязку к хобби.

**КЕЙС № 13** В ходе занятия, вернее, на его окончательном этапе, преподаватель использует методику Синквей. Это позволяет очень легко выяснить многие вещи: уровень восприятия материала, уровень усвоения, понятие о полезности, отношение студентов к преподавателю как к учителю и как к человеку. На одном из занятий преподаватель столкнулась с тем, что студенты, пропускающие занятия и в целом негативно либо равнодушно относящиеся к учебе, вполне искренне пишут в ячейках такие ассоциативные смыслы, как болтовня, темное царство, ерунда, переливать из пустого в порожнее и проч.

**Вопрос.** Что сделал преподаватель? (Ответы методики оглашались вслух, их слышала вся группа)

**Решение автора:** Возможно, это слишком либерально, но я сказала, что и такое мнение может иметь место, однако в целом моя методика продуктивна, поскольку это мнение в меньшинстве.

*Синквейн – это стихотворение, состоящее из пяти строк, в которых человек высказывает своё отношение к проблеме.*

*Порядок написания синквейна:*

*Первая строка – одно ключевое слово, определяющее содержание синквейна.*

*Вторая строка – два прилагательных, характеризующих данное предложение.*

*Третья строка – три глагола, показывающие действие понятия.*

*Четвёртая строка – короткое предложение, в котором автор высказывает своё отношение.*

*Пятая строка – одно слово, обычно существительное, через которое человек выражает свои чувства, ассоциации связанные с данным понятием. (Учитель и ученик: возможность диалога и понимания / Под общ. ред. Л.И. Семиной. – М.: Бонфи, 2002. – (Толерантность: объединяем усилия). – Т. 1. / Сост. Е.А. Генике, Е.А. Трифонова. - 239 с.: табл.)*

**КЕЙС № 14** Проблемная ситуация противоречия между теорией и практикой. Проблемным является семинарское занятие на тему «Особенности характеросложения в драматургии В. Маяковского» (4 курс).

Тип семинара – проблемный семинар.

**Решение автора.** Студент подготавливает и делает доклад на тему «Драматургия В. Маяковского в зеркале критики».

Аудитория делится на несколько групп по собственным взглядам на эту проблему. Здесь обсуждаются доклады оппонентов. Возникает дискуссия, в ходе которой разрабатывается и формируется наиболее объективный, основанный исключительно на первоисточнике, взгляд на данную проблему.

Проблемная ситуация наличия только теоретических знаний.

Форму проблемной ситуации принимает выявление основных принципов поэтики в творчестве обэриутов.

Метод работы: изучение всех исследований по данной теме и критических работ по теории литературы, а также редакций текста.

Выявления основных принципов поэтики.

**КЕЙС № 15** Перед семинаром был прочитан материал и розданы задания. Но на семинар студенты пришли не подготовленными, мотивируя сложностью темы. **Вопрос.** Как всё же провести 4 часа семинара?

**Решение автора.** По всей видимости, студенты пытались разобраться в материале, но у них осталось много вопросов. Преподаватель может поинтересоваться: кто же всё-таки понял тему, и с этими людьми (преподаватель и 2-3 студента) провести пресс-конференцию для остальных. Предполагается, что одnogруппникам станет стыдно и в следующий раз они захотят сами разобраться в вопросе.

**КЕЙС № 16** Во время семинара преподаватель почувствовал себя плохо, что не помешало ему провести продуктивное занятие. **Вопрос.** Каким образом он его провёл?

**Решение автора.** Чтобы свести к минимуму работу преподавателя, можно провести оценку знаний в виде письменного коллоквиума.

**КЕЙС № 17** После 8 марта группа пришла в неполном составе и не готовая к занятию. **Вопрос.** Как организовать работу?

**Решение автора.** Можно организовать работу в малых группах по методу кейс-стади с разрешением практических профессиональных ситуаций. Семинар получится «живым» и интересным, пропустившие семинар студенты пожалеют, что не пришли.

**КЕЙС № 18** Курс «Новая история стран Европы и Америки»

Информация об учащих: 27 человек в группе, 3 курс, исторический факультет.

Студент не согласился с оценкой преподавателя за ответ. Он посчитал, что заслужил наивысшего балла.

**Решение автора.** Преподаватель напомнил студенту, что перед началом семинарского занятия оглашал критерии оценки ответа. Преподаватель после каждого ответа обосновал оценку. В данном случае студент, полностью раскрывший тему, читал ответ по бумажке и не смог ответить ни на один дополнительный вопрос.

**КЕЙС № 19** Семинарские занятия проходят традиционно. Студенты попросили стандартную форму «вопрос-ответ» изменить на дискуссионную.

**Решение автора.** Применить технологию сотрудничества, разделив группу на 5-6 подгрупп по 5-6 человек в каждой. Каждой группе выдать вопрос для обсуждения. Затем один человек от группы – докладчик – выступает с ответом. Задаются дополнительные вопросы всей группе, при этом каждый член группы должен ответить на один дополнительный вопрос. На следующем занятии проводится блиц-тест по проделанной теме.

**КЕЙС № 20** Семинары, как правило, проводились в форме дискуссий. В связи с невозможностью заслуженно оценивать каждого из учащихся, студенты попросили изменить форму проведения семинарских занятий на стандартную.

**Решение автора.** Преподаватель согласился с условием, что на каждый семинар студенты в обязательном порядке будут готовить дополнительно самостоятельные доклады по интересующему вопросу в рамках данной темы. Что позволило бы студентам более углубленно проработать литературу и расширить кругозор.

**КЕЙС № 21** На первый семинар группа пришла в полном составе. На второй – процентов 60. На третий – 40%. Налицо отсутствие интереса к предмету, поскольку курс завершается зачетом, на рейтинговую систему студенты обращают мало внимания. Предмет основной, но слишком общий, больше теоретический, в то время когда студента интересует практика.

**Решение автора.** Это не реферат и не курсовая работа. Это поэтапное задание, суть которого заключается в том, что каждый студент придумывает себе компанию или ТНК (или выбирает уже существующую). На каждом семинаре (согласно темы семинара) студентам дается дополнительная информация (ситуация на рынке, внутрифирменные проблемы, мировые экономические кризисы и т.д.). Задача студента – развить свою компанию (вывести на новые рынки, занять лидирующее положение) и достичь максимальной прибыли. Поскольку на каждом семинаре студент получает «кусочек головоломки», он старается не пропускать, чтобы быть в курсе событий в «своей собственной компании».

**КЕЙС № 22** Группа: 13 человек, 4 курс, факультет «международные отношения», специальность «регионоведение».

Студент во время семинарского занятия читает художественную книгу. Но ни с кем не разговаривает и никого не отвлекает.

**Решение автора.** Позволить студенту читать книгу, но отметить этот факт и на экзамене спросить что-нибудь по теме семинарского занятия.

**КЕЙС № 23** Студент не ходил весь семестр на семинарские занятия, объясняя тем, что он и так все знает, а это пустая трата времени. Студент также отметил, что ему нужен «автомат» по этому предмету.

**Решение автора.** Предложить студенту с ходу проделать наиболее ключевые задания из курса. Если он действительно хорошо владеет материалом, это будет для него несложно. Если студент справится и у преподавателя, читающего лекции, не будет возражений по этому поводу, поставить «автомат».

**КЕЙС № 24** Вся группа не явилась на семинарское занятие без предупреждения. На следующий семинар группа пришла, объяснив свое отсутствие тем, что они ходили получать медицинские полюсы. При проверке это оказалось ложью.

**Решение автора.** Данное поведение студентом преподаватель расценил как оскорбительное. Принял решение аттестовать всю группу без приема экзамена на оценку «удовлетворительно».

## 2. О кейс-методе (немного теории)

Кейс - это описание реальной ситуации, «кусочек» реальной жизни. Кейс - это события, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности и описанные авторами для того, чтобы спровоцировать дискуссию в учебной аудитории, побудить обучаемых к обсуждению и анализу ситуации, и принятию решения. Нет определенного стандарта представления кейсов. Они могут быть представлены в различной форме, от нескольких предложений на одной странице до множества страниц. Кейс может включать известные академические модели или не соответствовать ни одной из них.

В переводе с английского Case означает:

1. Портфель, чемодан, сумка, папка;
2. Ситуация, случай, казус, в ряде случаев – их сочетание.

Case-studies – учебные конкретные ситуации специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях.

Как правило, кейс включает в себя:

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

CASE – единый информационный комплекс «Как правило, кейс состоит из трех частей: вспомогательная информация, необходимая для анализа кейса; описание конкретной ситуации; задания к кейсу. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения.

Кейс-метод обучения, метода ситуационного обучения, – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). В основе появления и развития кейс-метода (case study, от английского case – случай, ситуация) лежит принцип «прецедента» или «случая». Метод конкретных ситуаций (метод case-study) или «метод казусов» относится к неигровым имитационным активным методам обучения. Процесс решения проблемы, изложенной в кейсе – творческий процесс познания, подразумевающий коллективный характер познавательной деятельности.

Метод обеспечивает имитацию творческой деятельности обучаемых по производству известного в науке знания, его можно также применять и для получения принципиально нового знания. В западных странах кейс-метод используется не только как педагогический метод, но и как эффективный метод исследования. Дж.Митчелл определяет «исследование случая» как подробное изучение события, которое иллюстрирует общий принцип<sup>23</sup>.

Профессор Роберт Мери отметил: «Под case-методом я подразумеваю изучение обучаемыми большого числа ситуаций в запланированном отрезке времени. Обучение – это процесс принятия решения, а не обзор того, что решают сделать другие». Кейс-метод – метод инструктирования, при котором обучаемые и преподаватели участвуют в прямом обсуждении деловых ситуаций и проблем.

<sup>23</sup> Mitchell J.-C. Case and situational analysis // Sociological Review. 1983. Vol. 51. No. 2. P. 187-211.

Кейсовый метод – педагогический метод. Он имеет свою историю, которая начинается с XVII века, когда теологи брали из жизни реальные случаи и анализировали их. В начале XX века кейсовый метод стали использовать при подготовке управленческих кадров. Общеизвестной родиной кейсового метода является Гарвардская школа бизнеса (20-е гг. XX в.) В России впервые кейс-метод был внедрен в МГУ в 70-х гг. XX века.

Сегодня метод кейс-стади завоевал ведущие позиции в обучении, активно используется в зарубежной практике бизнес-образования и считается одним из самых эффективных способов обучения обучаемых навыкам решения типичных проблем. Так, Гарвардская школа бизнеса выделяет почти 90% учебного времени на разбор конкретных кейсов, сохраняя приоритетное значение метода кейс-стади в обучении бизнесу. Ситуационное обучение по гарвардской методике – это интенсивный тренинг слушателей с использованием видеоматериалов, компьютерного и программного обеспечения.

Повсеместное распространение метода в мире началось в 70-80 годы, тогда же метод получил известность и в СССР. Анализ ситуаций начал использоваться при обучении управленцев в первую очередь как метод обучения принятию решений. Использование метода анализа ситуаций привело к широкому распространению игровых и дискуссионных методов обучения, вместе с тем, давление идеологии, закрытость системы образования постепенно вытесняли метод из учебных аудиторий.

Новая волна интереса к методике кейс-стади началась в 90 годы. Реформирование экономики породило существенный спрос на специалистов, умеющих действовать в ситуациях неопределённости, высокой степени риска, специалистов умеющих анализировать и принимать решения.

Особенности и преимущества использования кейс-метода:

1. обеспечивает возможность оптимально сочетать теорию и практику, что представляется достаточно важным при подготовке специалиста,
2. стимулирует обучающихся осваивать и активно использовать методы, принципы, технологии и другие инструменты при анализе, оценке и решении конкретных педагогических проблем и практических ситуаций,
3. в профессиональном образовании обучение кейс-методом ориентировано на самостоятельную индивидуальную и групповую деятельность обучаемых, в которых обучаемыми приобретаются коммуникативные умения,
4. процесс обучения с использованием кейс-метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе достаточно адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения.

Выдержки из статьи Ю. Сурмина «Ситуативный анализ как метод обучения»

(Ю. Сурмин, доктор социологических наук, профессор, автор трех книг по теории кейс-метода) <http://www.ethicscenter.ru/ed/school2/materials/apressyan6.html#7>

*Каждый, кто хоть немного соприкоснулся с этим методом, уже не будет преподавать по-старому, не вернется в засушливую зону педагогического традиционализма, ибо произошло обновление интеллекта, мироощущения и ценностей преподавателя*

Ю. Сурмин

1. Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности. Задача преподавания при этом сразу отклоняется от классической схемы и

ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

2. Технология метода довольно проста. По определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые обучаемым нужно получить. Эта модель представляет собой текст объемом от нескольких до нескольких десятков страниц, который и называют «кейсом». Обучаемые предварительно прочитывают и изучают кейс, привлекая к этому материалы лекционного курса и другие самые различные источники информации. После этого идет подробное обсуждение содержания. При этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т. е. в роли диспетчера процесса сотворчества.
3. Несомненным достоинством метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей обучаемых, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.
4. Преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с сухостью, неэмоциональностью изложения материала. Эмоций, творческой конкуренции и даже борьбы здесь так много, что хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральное представление.
5. Акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество обучаемого и преподавателя; отсюда принципиальное отличие метода кейс-стади от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда обучаемый по сути дела равноправен с другими обучаемыми и преподавателем в процессе обсуждения проблемы. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

#### **Классификация кейсов**

Исходя из целей и задач процесса обучения могут быть выделяются следующие типы кейсов:

- обучающие анализу и оценке;
- обучающие решению проблем и принятию решений;
- иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

Кейсы различают по способу организации в нем материала: структурированные кейсы, «маленькие наброски», большие неструктурированные кейсы, «первооткрывательские кейсы», где требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания или практические навыки, но и предложить нечто новое».

По типу методической части: вопросные кейсы, при их разрешении нужно дать ответы на поставленные вопросы; кейсы-задания, которые формулируют задачу или задание.

#### **Базовые источники кейсов**

Как интеллектуальный продукт кейсы имеют свои источники: общественная жизнь, образование, наука. 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:

1. практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные 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.

2. обучающие кейсы, основной задачей которых выступают учебные и воспитательные задачи. Они отражают типовые ситуации, с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности.
3. научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности; позволяют видеть в ситуациях типичное, и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии; выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ситуации неопределенности.

**Требования к кейсам.** Кейсы должны

1. вызывать сопереживание в разнообразных ситуациях реальной жизни.
2. содержать проблемы, понятные учащемуся. Это вырабатывает склонность к эмпатии (участию, сочувствию, сопереживанию).
3. представлять рациональные моменты прежних решений, по которым можно строить новые решения.
4. учить искать нетривиальные подходы, проявлять независимость мышления, поскольку кейс не имеет единственно правильного решения,
5. позволять увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни,
6. сводить неопределенность к некоторому определенному варианту при разработке соответствующей программы действий, включающей наряду с основными и запасные варианты, используя в комплексе теоретические знания и практические навыки.

**Правила создания кейса** предполагают следующее.

1. Составляется схема кейса:
  - 1) обозначается действие и действующие лица;
  - 2) описывается ситуация (симптомы);
  - 3) указываются элементы среды.

Когда составлена схема кейса, необходимо определить его методическую цель, которая станет основной осью. Методической целью кейса может быть и иллюстрация к теории, и чисто практическая ситуация, и их совмещение. Но в любом случае цель должна быть весомой, чтобы работа над кейсом заинтересовала учащихся. Этому будет способствовать напряженность ситуации, описанной в кейсе, конфликт, может быть, даже драматичность, которые требуют принятия быстрых решений.

Наличие в структуре метода кейс-стади споров, дискуссий, аргументации тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения. Анализ кейсов может быть как специализированным, так и всесторонним. Специализированный анализ должен быть сосредоточен на конкретном вопросе или проблеме. Всесторонний (подробный) анализ подразумевает глубокое погружение в ключевые вопросы кейса.

Решение кейсов рекомендуется проводить в пять этапов:

1. знакомство с ситуацией, ее особенностями;
2. выделение основной проблемы (основных проблем), выделение факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать;
3. предложение концепций или тем для «мозгового штурма»;
4. анализ последствий принятия того или иного решения;
5. решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов (последовательности действий), указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения.



*Дневник молодого педагога*

«6» февраля 2006 г.

**Подготовила:**  
**Крестьева Анастасия Николаевна**  
« »



**Крестьева Анастасия Николаевна**

аспирант кафедры периодической печати  
Института массовых коммуникаций ДВГУ.



Владивосток – 2006 год.

1-я неделя: 6-11.02.2006 г.

Программа-минимум:

**ЗНАКОМСТВО С МОДЕЛЬЮ СПЕЦИАЛИСТА.  
ОСВОЕНИЕ КАТЕГОРИЙ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**Дневник, потому что о личном...**

*Учитель, если он честен, всегда  
должен быть внимательным учеником.*

**М. Горький**

Позволю себе вольность: вместо отчета напишу дневник. Дневник молодого педагога. Для начала объясню, почему.

Против отчетов я, в принципе, ничего не имею. Отчеты перед избирателями, отчеты о командировках и расходовании денежных средств – ничего не поделаешь: должен, значит, заставь себя и сделай! Но у нас, как мне кажется, другой случай. Если каждый выход в аудиторию сопровождается внутренним «Знаю, что должен, но не пойду я к этим идиотам!», а подготовка данной работы – сильнейшими приступами душевной тошноты единственное средство от которых – «Спишу с учебника и забуду», значит, дело серьезное. Такого преподавателя нельзя допускать к студентам. Ведь каждый студент – зеркало его педагогического «я», а самые зловредные и не отмываемые пятна, которые этот лектор может оставить – это безразличие к своему предмету. Не исключено, что у многих жертв такого горе-педагога интерес к поднимаемой им проблеме не появится больше никогда. А подобные последствия недопустимы...

У меня же встречи со студентами вызывают чувство, не имеющее отношения к брезгливой апатии. Это, скорее, радость. Ее появлению я нахожу как минимум два объяснения.

Во-первых, радует, что эти встречи не дают заплесневеть моему субъекту познания. Подготовку к лекциям, их проведение (нередко в форме дискуссии, а не монолога), а также текущий и итоговый контроль знаний я воспринимаю как этапы непрерывного процесса обмена информацией между преподавателем и студентами. При этом отдаю себе отчет: архитектором собственной информационной среды выступаю не только я, но и мои слушатели. Да, в вопросах своей дисциплины, в данной аудитории я выполняю роль

ведущего архитектора. Поэтому вынашиваю в себе ярко выраженное чувство ответственности. Моя задача построить такую информационную («медийную») модель-конструкцию, которая приживется в голове у каждого студента. Кто-то примет ее целиком (творческий уровень), кто-то оставит лишь отдельные ее элементы (критический, достаточный уровни). Это естественно, ведь студенты – не единая масса, не бесформенная протоплазма, каждый из них – индивид, уровень восприятия знаний у каждого свой. Но если при этом в большинстве из них удалось зажечь интерес (меньшинство, как правило, составляют студенты, занимающие платные места, с заниженными мотивациями), и всем без исключения удалось открыть что-то новое, значит, твои лекции не напрасны, твои знания оказались полезны.

Во-вторых, мне доставляет удовольствие само общение со студентами. Аудитория представляется мне поляной, где иногда люди вместе греются у костра знаний (дружная группа), иногда предпочитают получать информацию в одиночестве, даже не зная имен отдельных рядом сидящих (обычно заочники). Более того, студенты относятся к различным психологическим типам и по-разному реагируют на информацию. Но, видимо, благодаря таким индивидуальным качествам, как социальная мобильность, эмпатия (способность войти в эмоциональное состояние другого человека, буквально «вчувствоваться» в него) и... отчасти везение, пока мне удавалось найти общий язык с аудиторией. В награду у меня после трехчасовых лекций открывалось второе дыхание, а у студентов находились теплые слова после экзаменов: «Спасибо. У вас были интересные лекции. И главное – в голове что-то осталось».

Не скрою - приятно, но не время успокаиваться. Во-первых, мой опыт работы со студентами довольно скромный (второй год читаю курс лекций «Международный терроризм и российские СМИ» у студентов-старшекурсников факультета журналистики ИМК ДВГУ). Можно сказать, что сделаны первые, нетвердые шаги вверх по профессионально-педагогической лестнице. Во-вторых, и это, пожалуй, главное – преподаватель должен развиваться перманентно, причем, не только усваивая новую информацию, но и совершенствуясь как педагог. И одним из важных отрезков на этом пути должна стать представленная работа. Ее цель: рефлексия личного педагогического опыта. О личном же уместнее писать в дневнике, а не в сухом отчете. Да и импонирующий мне творческий подход, вряд ли применим в последнем документе. Поэтому дневник.

## Выбираю образование

*Образование – это то, что  
остается,  
когда мы уже забыли все, чему нас учили.*

Д. Галифакс

*Обучение наукам способствует  
развитию добродетели в людях с хорошими  
духовными задатками; в людях, не имеющих  
таких задатков, оно ведет к тому, что они  
становятся еще более глупыми и дурными.*

Д. Локк

Образование или обучение? – эта дилемма стоит перед каждым начинающим педагогом. Но выбор, как правило, осуществляется интуитивно, без поиска лексического значения приведенных понятий. Буду исключением из правил...

Образование – это целостный процесс, состоящий из обучения и воспитания. Обучение – присвоение суммы знаний, опыта, алгоритмов, системы культурного наследия, накопленного человечеством, в процессе коммуникации. А воспитание – прививание системы ценностей данного сообщества и менталитета, формирование личной культуры человека, стимулирование его саморегуляции в процессе социализации.

Учитывая вышесказанное, я выбираю образование с его воспитательной и социокультурной составляющими. Потому как обучение бездушно. И это его бездушие

нередко разрушительно. Простой пример: многие молодые специалисты, которые, будучи абитуриентами, отличались ярко выраженной индивидуальностью и способностью нестандартно мыслить, в процессе обучения в университетах утратили эти качества. Всею виной отношение преподавателей, выбирающих обучение. Они не воспринимают студента как личность, для них его мнение, рассуждения, личная культура не имеют значения. Срабатывает элементарный принцип: зазубри, и зачет – в кармане. А ведь механическая память не долговечна. Поэтому в скором времени остается пустота...

Есть, кстати, еще один веский повод проголосовать за образование. Это напрямую связанное с ним воспитание творческой составляющей специалиста. В обучении, в отличие от образования, нет места для творчества, его [обучения] миссия ограничивается знакомством с ремеслом, механическим процессом построения текстов по определенным правилам (учитываются особенности того или иного жанра). Между тем, без творческого подхода журналист обречен на серость, сырость и бумагомарание. Малоприятная перспектива. Не правда ли?

#### Создание важной модели

*Узкий специалист узнает все больше о все меньшем, и так до тех пор, пока не будет знать все ни о чем и ничего обо всем.*

**Б. Шоу**

Не секрет, что без фундамента дома не построишь. А это, значит, прощайте и рефлексия, и творческий подход! Поэтому хочешь – не хочешь, а пора обратиться к основе основ. И уже, опираясь на нее (а в нашем случае это государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 021400 «журналистика» от 10 марта 2000 года), создавать модель дипломированного специалиста.

Итак, после посещения лекций по проблемам профессиональной педагогики и знакомства с госстандартом по специальности «журналистика», становится очевидным, что дипломированный специалист должен обладать компетенциями как минимум в четырех сферах (областях):

1. в узкой специальной сфере профессиональной деятельности;
2. в широкой инвариантной области профессиональной деятельности;
3. в общенаучной сфере, являющейся базой для профессии,
4. в сфере социальных отношений.

К сожалению, критический, достаточный и творческий уровни в постижении конкретных дисциплин, в ГОСТах не определены. А потому, не имея полномочий принимать решения государственной важности, будем считать **критериями продуктивности обучения** степень овладения выпускника знаниями, умениями и навыками во всех выше перечисленных областях (см. таблицу 1).

**Таблица 1. Модель дипломированного специалиста по специальности 021400 «журналистика»**

Компетенции	Наименование цикла дисциплин, входящего в обязательный минимум содержания основной образовательной программы подготовки дипломированного специалиста по специальности 021400 «журналистика»	Дисциплины (кол-во часов)
<p><b>Компетенции в узкой специальной области профессиональной деятельности</b></p> <p>Специалист должен быть подготовлен для работы в газетах, журналах, информационных агентствах, на телевидении и радио, в сетевых СМИ, информационно-рекламных службах, структурах публичных релейшнз (связи с общественностью).</p> <p>В соответствии с направленной углубленной специализацией (по средствам информации и областям деятельности) он должен быть способен осуществлять следующие виды профессиональной деятельности:</p> <p><u>1. Журналистская авторская</u> (создание собственных материалов для СМИ).</p> <p><u>2. Журналистская организаторская</u> (привлечение к сотрудничеству со средствами массовой информации общественности и разных слоев</p>	<p>Дисциплины специализации (ДС) = Специальные дисциплины (СД)</p>	<p><i>Федеральный компонент:</i> Современные зарубежные СМИ (108). Актуальные проблемы современности и журналистика (108). Актуальные проблемы современной науки и журналистика (72). Риторика (72). Журналистское мастерство (работа в творческих студиях).</p> <p><i>Национально-региональный (вузовский) компонент.</i></p> <p>Факультативы, дисциплины и курсы по выбору студента.</p>

<p>аудитории).</p> <p><u>3. Журналистская редакторская</u> (приведение предназначенных к публикации материалов в соответствие с требованиями, нормами, принятыми в СМИ).</p> <p><u>4. Программирующая</u> (участие в информационном маркетинге, в разработке и корректировке концепции органа информации, в планировании редакционной работы и анализе ее результатов).</p> <p><u>5. Производственно-технологическая</u> (подготовка текстов к печати, выходу в эфир, работа с ретранслируемой информацией, участие в процессе выхода издания, программы «в свет»).</p>		
<p><b>Компетенции в широкой инвариантной области профессиональной деятельности</b></p> <p>Специалист должен</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- знать историю зарубежной и отечественной журналистики;</li> <li>- владеть родным языком в его литературной форме и диалектном разнообразии;</li> <li>- знать литературу и фольклор в их историческом развитии и современном состоянии;</li> <li>- уметь пользоваться научной, справочной, методической литературой на родном и иностранных языках;</li> <li>- владеть методикой различных видов перевода и реферирования текста.</li> </ul>	<p>Обще-профессиональные дисциплины (ОПД)</p>	<p><i>Федеральный компонент:</i>          Логика (68),          Основы теории литературы (72).          История отечественной литературы (548).          История зарубежной литературы (548).          История отечественной журналистики (240).          История зарубежной журналистики (224).          Современный русский (родной) язык (340).          Стилистика и литературное редактирование (212).          Основы журналистики (210).          Основы творческой деятельности (520).</p>

		<p>Техника и технологии средств массовой информации (240). Международное гуманитарное право и СМИ (57). Правовые основы журналистики (72). Экономика и менеджмент СМИ (72). Основы рекламы и публичных релейшенз (68). Вспомогательные (прикладные) дисциплины: Современные технические средства журналиста – компьютерный набор, фотодело, техника магнитной записи (в т.ч. видеозаписи). Выпуск учебной газеты (радио, телепередачи) (305).</p> <p><i>Национально-региональный (вузовский) компонент.</i></p> <p><i>Дисциплины и курсы по выбору студента.</i></p>
<p><b>Компетенции в общенаучной сфере, являющейся базой для профессии</b></p> <p>Специалист должен обладать необходимым набором знаний в области гуманитарных и социально-экономических, математических и естественно-научных дисциплин, а</p>	<p>Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины (ГСЭ)</p>	<p>Федеральный компонент: Философия (100). Культурология (включая религиоведение) (54). Отечественная история (100). Правоведение (28) Политология (50). Психология (включая основы социальной</p>

<p>также навыками поиска и умениями анализа и переработки полученной информации..</p> <p>В частности ему следует</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- научиться использовать методы гуманитарных и социально-экономических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности;</li> <li>- знать основы Конституции Российской Федерации, этические и правовые нормы и уметь учитывать их при осуществлении социальной и профессиональной деятельности;</li> <li>- иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в неживой и живой природе на уровне, необходимом для решения задач, имеющих естественнонаучное содержание и возникающих при выполнении профессиональных функций;</li> <li>- быть готовым вести профессиональную деятельность в иноязычной среде;</li> <li>- иметь научное представление о здоровом образе жизни, а также владеть умениями и навыками физического самосовершенствования;</li> <li>- владеть компьютерными методами сбора, хранения и обработки информации, уметь приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии;</li> <li>- научиться ставить цель и формулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций, используя для их решения методы изученных им наук;</li> </ul> <p>быть готовым методически и психологически к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности, работе над междисциплинарными проектами.</p>	<p>+</p> <p>Общие математические и естественно-научные дисциплины (ЕН)</p>	<p>психологии) (54). Экономика (100). Иностранный язык (340). Физическая культура (400).</p> <p>Национально-региональный (вузовский) компонент:</p> <p>Дисциплины и курсы по выбору студента, устанавливаемые вузом, факультетом (260).</p> <p><i>Федеральный компонент:</i> Математика, информатика, современные компьютерные технологии (180). Концепции современного естествознания (68). Экология (72).</p> <p><i>Национально-региональный (вузовский) компонент.</i></p>
<p><b>Компетенции в социальных отношениях</b></p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>



<p>Специалист должен уметь</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- работать в коллективе, находить общий язык с коллегами;</li> <li>- управлять (знать методы управления) и подчиняться;</li> <li>- организовать собственную работу и работу исполнителей (подчиненных).</li> </ul> <p>Кроме того, его социальная компетенция должна включать в себя и такие параметры как</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- навыки социального общения и межкультурной коммуникации;</li> <li>- толерантность;</li> <li>- социальная активность;</li> <li>- гуманистическая ориентация;</li> <li>- владение риторикой;</li> <li>- критичность мышления как проявление аналитического подхода к процессу познания, оценке окружающей среды;</li> <li>- потребность к движению вперед;</li> <li>- организационные способности, лидерские качества.</li> </ul>	<p><b>Примечание:</b></p> <p>в ГОСТах не обозначены дисциплины, обеспечивающие развитие данной компетенции. Тем не менее, эту роль нередко выполняют дисциплины специализации (ДС) и общие гуманитарные дисциплины, приведенные в колонке справа.</p>	<p><b>ДС:</b></p> <p><i>Актуальные проблемы современности и журналистика (108). Актуальные проблемы современной науки и журналистика (72). Риторика (72). Журналистское мастерство (работа в творческих студиях).</i></p> <p><i>Общие гуманитарные дисциплины:</i></p> <p>Философия (100).          Культурология (включая религиоведение) (54). Отечественная история (100).          Правоведение (28)          Политология (50).          Психология (включая основы социальной психологии) (54).</p>
--	---	--

**Параметрами качественного образования** по специальности «журналистика» могут служить

1. глубина и системность теоретических знаний по специальным дисциплинам;
2. уровень общей эрудиции;
3. владение культурой мышления, способность правильно и логично оформить свои мысли в устной и письменной форме;
4. развитое творческое мышление, активная субъектная позиция, способность к рефлексии, стремление к самообразованию, культура общения.
5. способность к самообучению по завершению учебной программы;
6. владение навыками самостоятельного овладения новыми знаниями, используя опыт коллег, современные образовательные и информационные технологии;
7. методическая и психологическая готовность к изменению направления и характера своей профессиональной деятельности;

Но самым главным параметром является

8. способность осуществлять различные виды профессиональной деятельности (авторскую (литературную), редакторскую, организаторскую, программирующую, производственно-технологическую).

Каждая деятельность, в свою очередь, является синтезом ряда действий. Назовем их.

**а) в журналистской авторской деятельности**

- поиск исходных данных (сведений о людях, фактах, проблемах, ситуациях) для подготовки заявки на тему газетного, теле-, радиоматериала;
- предварительное ознакомление с существующими сведениями по данной теме и определение хода дальнейшей работы над нею;
- "полевая" работа на объекте: сбор и анализ информации, необходимой для подготовки печатного, теле-, радиоматериала (непосредственное наблюдение событий, беседы с людьми, обращение к другим источникам информации с целью изучения фактов, ситуаций, проблем);
- формирование замысла будущей публикации, составление плана, сценарной разработки, подбор участников теле-, радиопередач и т.д.;
- реализация профессионально-творческого замысла – непосредственное создание материала для газеты, телевидения, радио (в зависимости от специализации) в новостных и проблемно-аналитических жанрах с использованием необходимых средств и компонентов (иллюстративного, видео-, аудио- и другого материала).

**б) в журналистской организаторской деятельности -**

- определение круга государственных, политических деятелей, работников науки, культуры, литературы и искусства, представителей общественности, которых целесообразно привлекать к подготовке публикаций, созданию теле-, радиопрограмм и передач, и установление контактов с ними;
- помощь нештатным авторам и участникам теле- и радиопередач в подготовке материалов для СМИ (определение темы и концепции выступления, сотрудничество в процессе их реализации);
- обеспечение выражения в СМИ мнений широких слоев аудитории по актуальным проблемам действительности (организация и проведение опросов, в том числе интерактивных, дискуссий и обсуждений, сеансов прямой телефонной связи, ток-шоу и т.д.);
- организация и проведение массовых мероприятий, организуемых печатной и электронной прессой (просветительские, общественно-политические, экологические акции, конкурсы, викторины, игры и т.д.);
- работа с редакционной почтой: чтение писем, подготовка к публикации в печати или в эфире.

**в) в журналистской редакторской деятельности -**

- оценка степени готовности к публикации в печати или в эфире предоставленного редакции материала;
- редактирование печатного текста, аудио- и видеоматериала;
- согласование правки с автором материала.

**г) в программирующей деятельности -**

- участие в разработке и корректировке концепции издания, телевизионного и радиоканала, программы, передачи, рубрики, авторского проекта (в зависимости от специализации);
- участие в информационном маркетинге, в перспективном и текущем планировании деятельности органа массовой информации;
- планирование собственной работы;
- участие в коллективном анализе текущей деятельности органа массовой информации (редакционные «летучки» и другие формы профессиональной рефлексии).

**д) в производственно-технологической деятельности -**

- подготовка текста к печати, выходу в эфир; набор материала на компьютере; участие в верстке и оформлении номера или программы, в монтаже аудио- и видеоматериала (в зависимости от специализации);
- подготовка к публикации ретранслируемой информации (получение, анализ, отбор, компоновка официальных материалов, агентских сообщений, справочных и рекламных текстов, материалов служб изучения общественного мнения и т.д.);
- непосредственное участие в процессе выпуска информации «в свет» и «в эфир» (обязанности дежурного по выпуску и т.п.) в зависимости от специализации.

**P.S. :**

Признаться честно, процесс составления модели специалиста оказался длительным и трудоемким. Причина, в отличие от необходимой информации, была на поверхности – в ГОСТах отсутствовало само понятие «компетенция», перечислялись три сферы вместо четырех (область социальных отношений была забыта). Кроме того, блоки компетенций во всех сферах за исключением, пожалуй, узко специальной, пришлось составлять самостоятельно (помогли учеба в университете, книги по специальности, работа главным редактором и корреспондентом). Особо опасный пробел поставлю напротив компетенций в социальных отношениях. В ГОСТах не указываются дисциплины, признанные обеспечивать их развитие. Конечно, эти компетенции могут привить студентам преподаватели специальных и общих гуманитарных дисциплин. А могут и не привить. Их ведь никто к этому не призывает. Не возникнет у преподавателя инициативы – пострадают студенты. Выйдут из стен университета социально неадаптированными, придется наверстывать эти навыки на практике, набивая собственные шишки. Наверняка, найдутся среди них такие, которым испытания окажутся не под силу. В итоге, не смогли работать в редакционной коллективе, потеряли интерес к полученной специальности. А ведь этих трагедий можно было избежать, приобрети студент вовремя необходимые знания и умения.

Отсутствует в ГОСТах и **аутопсихологическая компетенция**, которую на одной из лекций по проблемам профессиональной педагогики мы рассматривали как способность к рефлексии в самом широком смысле. Ее, по-моему, тоже не мешало бы внести в государственный образовательный стандарт. Можно было бы разработать рекомендации по внесению ее в ряд уже существующих дисциплин. Увеличить количество самостоятельных часов на их изучение, число творческих заданий, обеспечить индивидуальную работу преподавателя с каждым студентом. Впрочем, это

только мечты, реализовать которые в силах лишь специалисты Министерства образования РФ...

2-я неделя: 13-18.02.2006 г.

Программа-минимум:

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЦЕЛЕВЫХ И ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК  
СОБСТВЕННОГО ПРЕДМЕТА. ПОПЫТКА РАСКРЫТЬ СОДЕРЖАНИЕ  
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

**Цель и ценностные установки предмета**

*Только когда мы приходим к цели, становится  
ясным, верен ли был путь.*

**П. Валери**

Теперь, когда общая модель специалиста готова, думаю, самое время обратить внимание на предмет, который помогает мне осуществлять педагогическую рефлексию.

Итак, цикл разработанных и дополняемых мной лекций обозначен в расписаниях студентов очного и заочного отделений факультета журналистики ДВГУ как «**Современные средства массовой информации и международный терроризм**». Читается он у студентов очного отделения в рамках дисциплины, представленной в ГОСТе как «**Основы творческой деятельности журналиста**» (федеральный компонент). А у заочников на правах предмета, входящего в состав национально-регионального (вузовского) компонента и обозначенного кафедрой как «**Проблемы журналистики: история и современность**». Таким образом, в обоих случаях моя дисциплина выступает не иначе как «предмет в предмете».

**Целью** представленного предмета как учебного является, в первую очередь, формирование у его слушателей модели грамотного поведения СМИ при освещении террористических актов различных типов и интенсивности, направленного на обеспечение национальной безопасности, сохранение жизни и здоровья журналиста, а также отсутствие проблем, связанных с освещением теракта, у его руководства.

**Задачами** этого предмета можно считать

1. раскрытие сущности и характерных черт терроризма как одного из сложнейших социальных, политических и правовых явлений;
2. характеристику целей, задач и объектов террористической деятельности;
3. представление типологии терроризма, а также его признаков и классификации субъектов;

4. представление взаимодействия СМИ и террористов в историческом срезе: причины возникновения этой спайки, эволюция явления, последствия;
5. определение способов противодействия СМИ терроризму и моделирование такого их поведения, при котором максимально снижается психологическое давление на адресатов террора (телезрителей, радиослушателей, посетителей соответствующих сайтов), опасность для жизни самих журналистов и карьеры их руководителей.

Последнее действие (под пунктом 5), несомненно, можно считать первой (не только по нумерации и по значимости) **ценностной**, а также **ценностно-целевой установкой** для журналистов-практиков, но также очевидно, что без постановки первых четырех задач выполнение пятой, самой важной, вряд ли было бы возможным.

Также в качестве **ценностных установок предмета** можно рассматривать

- формирование у студентов интереса к проблеме «Терроризм и СМИ»;
- расширение эрудиции в областях, задействованных в изучении терроризма (история отечественной и зарубежной журналистики, правовые основы журналистики, политология, психология, юриспруденция) а также закрепление знаний полученных ранее в ходе изучения перечисленных дисциплин.

**Вклад моего предмета в модель специалиста** довольно существенен: в целом, он [предмет] закладывает базу для дальнейшего формирования умений и навыков, необходимых для осуществления грамотной профессиональной деятельности журналиста. **Сущность предмета как учебного** я вижу в усвоении студентом этой системы умений и навыков (собственно знаний), а сущность **предмета как образовательного** – в саморазвитии личности журналиста и расширении возможностей компетентного выбора его личностного жизненного пути до такой степени, при которой выполнение норм «Этического кодекса журналиста», обеспечивающее национальную безопасность, сохранение жизни и здоровья журналиста, а также отсутствие проблем, связанных с освещением теракта, у его руководства, не будет ставится этим журналистом под сомнение.

### Содержание процесса обучения

Поговорим о содержании процесса обучения. Обычно в таких ситуациях помогает работа с нормативной документацией по предмету. Но у нас, к сожалению, иной случай. Курс «**Современные средства массовой информации и международный терроризм**» – новый, можно сказать, авторский и эксклюзивный, поэтому конкретные требования к содержанию данного предмета в ГОСТе отсутствуют. Причем, как уже упоминалось ранее, он читается в рамках двух дисциплин. И эти дисциплины, на мой взгляд, прививают компетенции в двух разных областях.

С предметом «**Основы творческой деятельности журналиста**» для студентов очного отделения чуть проще. Он, по крайней мере, обозначен в государственной образовательном стандарте, где его компетенции связываются с широкой инвариантной областью профессиональной деятельности. Правда, тематические блоки, хоть каким-то образом связанные с моей дисциплиной, имеют общий характер (о терроризме в них ни слова). Например, «Состав профессиональных обязанностей журналиста периодической печати, радио и телевидения. Профессионально-этические регуляторы журналистского поведения. Жанровые разновидности журналистских произведений и особенности работы над материалами разных жанров. Основы новостной и проблемно-аналитической журналистики...»

Предмет «**Проблемы журналистики: история и современность**», в рамках которого читаются мои лекции заочникам журфака, в ГОСТе и вовсе не указан (его можно рассматривать как часть национально-регионального (вузовского) компонента). В отличие от «Основ творческой деятельности журналиста», он [предмет], по-моему, призван

развивать компетенции в узкой специальной области профессиональной деятельности. И это правильно. Потому как именно эта область предназначена для *проблемного обучения*. А предмет «Современные СМИ и международный терроризм», также как «Актуальные проблемы современности и журналистика» и «Актуальные проблемы современной науки и журналистика», можно рассматривать только сквозь призму проблемы.

Специализированных учебных пособий по данной дисциплине (именно для студентов факультетов журналистики) мне найти не удалось, в учебном плане указано лишь количество часов. Поэтому процесс составления лекций оказался кропотливым и длительным (он довольно активно осуществляется и по сей день).

Часто информацию приходится собирать буквально по крупицам, обрабатывая множество научных трудов, посвященных различным проблемам терроризма. Помогает Интернет, где можно найти статьи именно по моей теме (взаимодействие СМИ и террористов). Иногда новую информацию подбрасывают и студенты в своих рефератах. Используются в составлении лекций как Этический кодекс российского журналиста (в планах составление сборника задач по его нарушениям Этического кодекса для контроля самостоятельной работы студентов), так и различные программы антитеррористических конвенций.

### **Общая трудоемкость по учебному плану и логика содержания предмета**

*Время обладает просто исключительным  
даром убеждения*

**Ю. Булатович**

Остановимся на предполагаемом **взаимодействии преподаватель-студент**. На предмет, запланированный для студентов очного отделения, выделено 102 часа, из них - 34 – аудиторных и 68 – предназначенных для самостоятельной работы. Таким образом, предполагаемое взаимодействие студента с преподавателем составляет 33 % времени.

На знакомство с предметом студентами-заочниками предусмотрено 59 часов, из них 10 – аудиторных и 49 – на самостоятельное обучение. Соответственно общая трудоемкость по учебному плану составляет только 17 %. Естественно, этого времени недостаточно для передачи студентам достаточного объема знаний по данной дисциплине.

А это значит, что передо мной стоит очень непростая задача: в предельно сжатые сроки сформировать систему умений и навыков у слушателей. Серьезный курс, колоссальная ответственность. При этом, учитывая, что программ, методик и учебных пособий по моей дисциплине нет, аудиторных часов – мало, а мой педагогический опыт практически нулевой (Что такое дважды отчитать курс лекций?!), о **логике содержания предмета** в свете продуктивного обучения приходится говорить в будущем времени. Так, хотелось бы разработать фундаментальный курс, состоящий из нескольких этапов:

1. ознакомление с теорией, раскрывающей сущность и характерные черты терроризма (цели, задачи, объекты и субъекты террористической деятельности, типология терроризма и т.д.);
2. выявление взаимосвязи между СМИ и террористами с приведением конкретных исторических примеров и разработка правил грамотного поведения журналистов при освещении терактов;
3. решение задач о поведении журналистов в конкретных ситуациях.

1-й и 2-й блоки составляют теоретическую часть предмета, а 3-й блок – практическую.

### **Формы контроля**

Нужно отметить, что увеличение самостоятельной работы студента на сегодняшний день является особенностью российского высшего образования (и ДВГУ в этом плане не исключение). Но, увы, далеко не всегда эта тенденция приносит нужные результаты. Причин, мне кажется, как минимум, три.

Во-первых, часто не срабатывает формула «студент – ключевой актив вуза». Так, мотивация самостоятельной работы у учащихся платного отделения и у студентов, не по заслугам занявшим бюджетные места, практически нулевая. Молодые люди учатся по принципу: «зачет – это для мамы» и изменить такое отношение во время чтения нескольких лекций вряд ли возможно.

Во-вторых, ужасает уровень знаний многих платных студентов. Конкретный пример: на факультете журналистики некоторые из первокурсников умудряются сделать по 60-80 ошибок в диктанте! Для того, чтобы поднять их уровень знаний, нужно, скорее, вводить часы для индивидуальной работы с преподавателем и постоянно контролировать полученные умения и навыки: дал задание – в следующий раз проверил (неплохая форма – репетиторство). К самостоятельной работе такие студенты элементарно не готовы.

И, наконец, в-третьих: абитуриенты, поступающие в вузы, не приучены к самостоятельной работе без непрерывного контроля педагога. Ведь в школах используется одна схема: сделал домашнюю работу – сдал на проверку, получил оценку, и таким образом, постоянно происходит фиксация успехов ученика в усвоении предмета, а в университетах часто знания проверяются по другой схеме - только в конце семестра. Это, на мой взгляд, неверный подход. Должны присутствовать как **итоговый**, так и **текущий контроль**.

Их **формами** в моем случае могли бы выступать тестирование, реферирование, решение задач по нарушениям Этического кодекса журналиста, возможно, с применением источников, открытые вопросы с обязательно представленными критериями оценки ответов (своевременность представления, полнота ответа, присутствие примеров и т.д.)

Здесь логично оставить пустое место. Надеюсь, что в процессе моей дальнейшей педагогической практики оно постепенно заполнится.

До сегодняшнего дня мной осуществлялся лишь итоговый контроль. Первый раз работа со студентами-заочниками заканчивалась зачетом, второй – экзаменом. Проходила она следующим образом: две встречи и итоговый контроль (для проведения текущего контроля элементарно не хватило бы времени). Для зачета, по моим требованиям, студенту нужно было провести определенную самостоятельную работу. А именно подготовить реферат на тему, индивидуальную для каждого, и защитить его, не только пересказав содержание, но и ответив на вопросы. На экзамене помимо защиты реферата студенты должны были ответить на несколько вопросов, ответы на которые были в лекциях. Таким образом, осуществлялся контроль освоения этих самых лекций.

3-я неделя: 20-25.02.2006 г.

Программа-минимум:

## **ВХОЖДЕНИЕ В ЛОГИКУ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Хочется подчеркнуть, что, говоря о содержании лекций, наборе компетенций, формах контроля и самостоятельной работы, я предлагаю **оптимально-универсальную модель**, применение которой возможно при благоприятных, практически идеальных

условиях (скажем, аудиторных часов у студентов очного отделения как минимум 100-120, у заочников - не меньше 40, кроме того, мной уже разработаны учебное пособие и задачник). Затем эта модель приобретает реалистический облик, т.е. примеряется к конкретному циклу лекций и подгоняется под его объемы (часы), а также запросы аудитории (изучение дисциплины может быть как углубленным, так и общеознакомительным).

### Система ключевых понятий

Очевидно, что в каждом предмете, учебном и образовательном, есть свои категории и смыслы (или иначе ключевые понятия), которые студенту следует понять и усвоить. В нашем случае система ключевых понятий выглядит следующим образом:

- терроризм;
- признаки терроризма как социально-политического явления (применение насилия, преднамеренное создание обстановки страха, повышенная общественная опасность, публичность, гласность террористических актов и т.д.);
- цели и задачи террористической деятельности;
- субъекты и объекты террористической деятельности;
- классификация терроризма в зависимости от методов, целей, субъектов и используемых средств;
- средства противодействия «традиционному» и информационному терроризму.

Естественно, чести быть упомянутыми удостоились лишь базовые, довольно общие категории. Желательно, чтобы после прослушивания лекций и осуществления самостоятельной подготовки список понятий, усвоенных студентом, оказался шире.

### Система ключевых компетенций

В результате ознакомления с курсом лекций «Современные СМИ и международный терроризм» студент, на мой взгляд, должен овладеть такими ключевыми профессиональными компетенциями как

1. **Специальные к.** - знания, умения и навыки, обеспечивающие самостоятельное выполнение профессиональных действий и дальнейшее профессиональное развитие. Применительно к нашей ситуации – журналист, не важно будущий или уже практикующий, должен быть готовым использовать такие способы противодействия терроризму, которые позволят ему снизить психологическое давление на адресатов террора (телезрителей, радиослушателей, посетителей соответствующих сайтов), опасность для собственной жизни и карьеры своих руководителей;
2. **Коммуникативные и организаторские к.** При необходимости журналист должен быть в состоянии поделиться специальными компетенциями (см. пунктом выше) с коллегами, а если он занимает руководящую должность – организовать грамотную реакцию своих сотрудников на совершенный террористический акт;
3. **Аутокомпетенции.** При освещении терактов журналист не должен поддаваться эмоциям. Кроме того, ему следует иметь высокий уровень самопроверки, чтобы подготовленная им информация соответствовала двум важным критериям: 1. *достоверность* и 2. *соблюдение этических и правовых норм*;
4. **Поисково-реконструктивные к.** — связаны с умениями журналиста вести поисковую деятельность, обрабатывать найденную информацию, выдвигать гипотезы и делать выводы. Что позволяет готовить качественные тексты не только информационного, но и аналитического жанров.

### Выстраивание методической системы предмета



Выстроим методическую систему интересующей нас дисциплины по предложенному алгоритму:

### **1. Работа с содержанием текста**

В отчете за 2-ю неделю, говоря о **логике содержания предмета**, я уже предлагала остановиться на трехблочной структуре занятий. Первые два блока следует назвать **лекциями**, 3-й блок – **семинарами** и одновременно **практическими занятиями**, направленными на формирование умений и навыков. Рассмотрим содержание каждого из блоков. Итак, блок № 1 включает ознакомление с теорией, раскрывающей сущность и характерные черты терроризма, и требует не менее 30 % аудиторного времени. Миссия блока № 2 состоит в том, чтобы выявить взаимосвязи между СМИ и террористами с приведением конкретных исторических примеров и разработать правила грамотного поведения журналистов при освещении терактов. Это самый мощный блок, занимающий 50-55% аудиторных часов. И, наконец, блок № 3, который в отличие от первых двух (теоретических), носит практический характер, предназначен для совместного решения задач, проектирующих адекватную реакцию журналистов на те или иные действия террористов. На него остается 15-20 % времени.

Все **лекции** имеют одинаковый структурный каркас: материал дается в виде информационных блоков, системно связанных между собой. Эти блоки составляют основу конспектов студентов. В качестве эффективного вспомогательного средства используется доска (практика показывает, что схемы и таблицы усваиваются студентами легче и быстрее, чем необработанный кусок текста в учебнике, содержащий ту же информацию).

Введение **семинаров - практических занятий** пока только в планах. На них весьма полезным было бы решение специализированных задач, моделирующих поведение журналиста при освещении терактов. Но повторяю: процесс составления этих самых задач достаточно трудоемок, и на сегодняшний день он не завершен. Впрочем, уже сегодня я понимаю: такие семинары необходимы. Во-первых, для того, чтобы разбирать вопросы, возникшие у студентов в ходе прослушивания лекций. Во-вторых, для закрепления недавно полученных ими знаний и верной расстановки акцентов при освоении материала. К **практическим занятиям** также можно отнести уже введенные **самостоятельные домашние задания**, в частности, написание студентом реферата на заданную тему. Конечно, только в том случае, если студент не перекачивает реферат из интернета, а, учитывая базовые знания, полученные на лекциях, и дополнительную информацию, найденную в дополнительных источниках, моделирует собственный взгляд на поставленную проблему.

### **2. Методическая логика взаимодействия**

Об **антиномии** (противоречиях) **нормативного и продуктивного** в моем предмете, рассуждать сложно, т.к. дисциплина «Современные СМИ и международный терроризм» новый и норм, равно как и рекомендаций по его содержанию практически не существует. Впрочем, могу отметить, что наибольший уровень восприятия предмета наблюдается у студентов-практиков, у людей же, посещающих университет с одной только целью – получить диплом, интерес вызвать сложнее. Обычно их знания оказываются менее глубокими по сравнению с увлеченными практиками.

Идеальная, и, пожалуй, самая эффективная схема взаимодействия между студентом и преподавателем должна непременно, на мой взгляд, включать перманентное осуществление первым самостоятельной работы и такой же непрерывный ее контроль вторым. При этом было бы неплохо, чтобы **логика самостоятельной работы** студента предполагала движение от простых заданий к более сложным. По принципу: в начале семестра он самостоятельно закрепляет небольшой объем информации, а в конце – готов применить весь полученный багаж знаний в подготовке задания.

### **3. Фиксация продуктивности обучения**

Но пора спуститься на землю и признать: идеальное по природе своей ирреально. В дневниковых записях за вторую неделю (параграф «Формы контроля») я уже заостряла внимание на том, что большинство студентов не готово к увеличению самостоятельной работы (напомню: среди основных причин назывались низкий уровень образования и отсутствие мотиваций к обучению). Таким образом, перед преподавателем вуза нередко встает задача – привить культуру выполнения самостоятельных заданий по своему предмету.

Здесь довольно эффективным мне видится использование **рейтинговой системы** как поэтапного вхождения в содержание и фиксации продуктивности обучения на разных этапах освоения материала. На сегодняшний день рейтинговая система почтила меня лишь легким своим прикосновением - некоторые коллеги уже применяют ее на практике, но этого оказалось достаточно, чтобы задуматься: «А не использовать ли ее и мне?» Обнаружилось, что пока это невозможно. В первую очередь, из-за крайней ограниченности учебного времени. Если же в дальнейшем количество аудиторных часов в достаточной мере и возрастет, нужно быть готовой не только к подаркам от этой самой рейтинговой системы, но и к серьезным испытаниям. Основной плюс, по-моему, состоит в том, что оценивание уровня подготовки студента объективнее, чем в результате единственного экзамена в конце семестра. Общий балл состоит из нескольких компонентов (посещение лекций, работа на занятиях, подготовка ряда заданий). С другой стороны, не исключены проявления некоего давления и вымогательства у студентов по отношению к преподавателю. Особенно к молодому. По принципу: «Я на лекцию пришел, не забудьте баллы нарисовать, слово сказал – вот зачетка, распишитесь». Такие проявления нужно пресекать на корню, иначе пользы от рейтинговой системы не будет... Ну, а **формами итогового и текущего контроля** в моем случае могли бы по-прежнему выступать тестирование, реферирование, решение задач по нарушениям Этического кодекса журналиста, возможно, с применением источников, открытые вопросы с обязательно представленными критериями оценки ответов (своевременность представления, полнота ответа, присутствие примеров и т.д.). Изучение предмета могло бы заканчиваться как зачетом, так и экзаменом.

**P.S.:** Напечатав за третью неделю несколько листов, я вдруг поняла: чтобы стать по-настоящему сильным педагогом, мне, кровь из носу, нужно овладеть тремя полноценными искусствами – виртуозным чтением лекций, грамотным использованием доски и... умением определять, а также контролировать уровень знаний своих студентов. Хочу рассмотреть каждую из гарантий преподавательского успеха поподробнее, чтобы определить векторы моей собственной педагогической рефлексии.

Не буду скрывать: в аудиторию я выхожу с напечатанной лекцией-шпаргалкой и дублирующей ее заготовкой в голове. Произошел сбой в памяти, есть подстраховка - в записи загляну. Нет – рассказываю, глядя на студентов, но близко к тексту. Таким образом, элемент заученности и боязнь сбиться все равно остаются. А хочется говорить, как Радзинский, раскованно и увлеченно. При этом испытывать ощущение полета и быть готовым изменить направление беседы - ответить на любой студенческий вопрос. Чтобы лекция как песня лилась, нужно обладать внушительным багажом знаний по своему предмету и исключить любые проявления страха и стеснения перед аудиторией. Нужно научиться не сбиваться, встретившись с взглядом исподлобья, или получив вопрос из разряда: «На него-то ты точно не ответишь». Нужно уяснить: ты проверяешь знания студентов, а не они – твои. Даже если они младше тебя на всего несколько лет – это не повод для панибратства. Уверена, субординацию надо соблюдать. Иначе эффект от твоих лекций будет минимальным.

Оказывается, существует довольно объемный набор правил по компоновке информации на доске. Размер букв, правильное размещение таблиц и схем, по заверениям специалистов, имеют значение. А так как известно, что визуальная память помогает студентам в усвоении материала, думаю, мне следует научиться грамотно использовать доску. Сейчас подыскиваю соответствующую литературу.

В контроле студенческих знаний нужно развивать в себе объективность. Чтобы понять, насколько студент знает твой предмет, одного разговора на экзамене бывает катастрофически мало (ему может повести или помочь обаяние). Поэтому в дальнейшем я хотела бы использовать рейтинговую систему...

4-я неделя: 27.02 - 4.03.2006 г.

5-я неделя 6.03-11.03.2006 г.

Программа-минимум:

**ПОИСК ЭЛЕМЕНТОВ ПРОГРЕССИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ  
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОЛЛЕГ ПО КАФЕДРЕ**

**ЗНАКОМСТВО С РАБОТОЙ НАД СОДЕРЖАНИЕМ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА  
ВЕДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

Одной из самых крупных методических «изюминок» на факультете журналистики ИМК ДВГУ является контроль над **обязательным прохождением студентами производственной практики**. Постоянная работа в редакциях, на теле- и радиостанциях, в информационных, рекламных и PR-агентствах (в зависимости от специализации) здесь только приветствуется. В течение пяти лет в каждом семестре студент проходит творческую аттестацию, а осенью подводятся итоги летней практики, и в торжественной обстановке называются лучшие. В этом собственно и состоит **феномен самостоятельной работы** студента журфака.

Нужно отметить, что **при оценивании практик преподаватели проявляют индивидуальный подход**. Ими учитывается то, какие задачи ставились перед практикантом и даже то, какую нишу в издательском бизнесе занимает предприятие, на котором студент проходил практику. Не считается преступлением и прохождением практики не по специализации («рекламщик» может предоставить газетную практику). Некоторые студенты, заканчивая университет, успевают попробовать себя в нескольких областях журналистики. С другой стороны, немало и таких, которые, получая диплом журналиста, устраиваются работать продавцами. Их практика была условной, и интерес к профессии не проснулся, Причины? Как мне кажется, глубокие!

Коллеги по кафедре вспоминают, что в советское время прежде, чем поступить на факультет журналистики, выпускник школы должен был два года отработать на заводе, окунуться, так сказать, в проблемы рабочего народа и проверить себя. Некоторые понимали, что освещение жизни рабочих коллективов – не их призвание и выбирали другие факультеты. Те, же кто проходил это испытание и поступал на журфак, закреплялся кафедрой за конкретными редакциями. Координацией работы практикантов занимались кураторы (они же опытные сотрудники редакций), которые получали за это деньги и, естественно, чувствовали ответственность.

На сегодняшний день СМИ не являются государственными органами, в них нет ставок кураторов, и устроиться в редакцию для прохождения практики – прежде всего, головная боль самого студента. Кафедра теперь может только его порекомендовать редактору, но решение – только за ним. Причем, далеко не всегда положительное. Не всем студентам за время учебы в университете удастся закрепиться за конкретным масс-медиа. Если из работы на заводе на сегодняшний день нет смысла делать входной билет на

журфак, то возвращение кураторства и заинтересованность редакций будущими молодыми специалистами могло бы сыграть, по-моему, положительную роль.

В свете сказанного кажется абсолютно естественным и то, что, в лекциях по узкоспециальным и обще-профессиональным дисциплинам наблюдается тесная **взаимосвязь теории с практикой**. Важно не только, чтобы студент усвоил содержание лекции, но и смог использовать полученную информацию на практике. Это еще одна важная «изюминка» прогрессивной образовательной практики на нашем факультете.

Знакомясь с методическим опытом коллег по кафедре, я увидела, насколько объемна и серьезна работа представителя методической комиссии, связанная с постоянным редактированием методических пособий. Узнала об активном внедрении в учебный процесс таких новых методических разработок как **компьютерное тестирование** и **рейтинговая система контроля**, и об отношении к ним преподавателей кафедры. Многие из них принимают рейтинговую систему, но отрицают тестирование, считая его неэффективным методом обучения студентов гуманитарного факультета. Сложно с ними не согласиться: на самом деле, трудно и практически невозможно обучить современному русскому языку, отечественной литературе или, скажем, основам журналистики при помощи модулей. Студенту, нередко работающему, некогда читать этот материал в электронном виде, проще пощелкать на кнопки, получить «три» и успокоиться. Таким образом, ничего нового из этого курса он не узнает...

Знакомясь с рабочими программами коллег, я все больше ловила себя на мысли о том, насколько разные курсы лекций читаются нашим студентам. Различные по объему. В разной степени теоретические и практические. С отличающимися ценностно-целевыми установками. Естественно, каждый из преподавателей старается подобрать **формы контроля и самостоятельной работы**, наиболее подходящие для своего предмета. И ввести индивидуальные **методические разработки**. Так, если в пособиях преподавателей современного языка мы встречаем **конспекты и рекомендации по подготовке контрольных работ**, то в памятке для студентов-телевизионщиков обнаруживаем **инструкцию по написанию сценария**.

#### **P.S.:**

Не смотря на все эти различия, есть нечто, что объединяет преподавателей нашей кафедры – это любовь к предметам, которые они читают, нацеленность на саморазвитие и повышение уровня знаний студентов. Другими словами, педагогическая и личная рефлексия. Возраст и стаж при этом не имеют значения. И опытные педагоги читают новые книги и дополняют полученной информацией лекции. Вспоминается разговор с одним из сильнейших лекторов нашей кафедры, который признался: «Я знаю, чего не хватает курсу моих лекций, и, не смотря на дефицит времени, постараюсь искоренить пробелы». На душе потеплело: «А ведь у меня такие же мысли». Диалог с коллегами вселил еще большую уверенность в том, что я на правильном пути. Верная установка: развиваться как педагог и как личность. Справедливое решение подготовить в ближайшее время учебное пособие и задачник. Адекватный курс на закрепление теории практикой при презентации своего предмета. Остается только расти и не останавливаться...

#### **ПРИЛОЖЕНИЕ к отчету за 5-ю неделю.**

Конспект статьи:

- Чернилевский Д.В. Диалектические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с. – С. 136-140.

### **Гл. 4. ТРАДИЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ**

#### **Лекция: ТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

В вузе с традиционной системой обучения **лекция** как основная форма занятий должна выполнять следующие **дидактические функции**:

1. постановка и обоснование задач обучения,
2. сообщение и усвоение новых знаний,
3. привитие интеллектуальных умений и навыков,
4. мотивирование студентов к дальнейшей учебной деятельности,
5. интегрирование преподаваемой дисциплины с другими предметами,
6. выработка интереса к теоретическому анализу.

В зависимости от роли в организации учебного процесса можно выделить такие **основные разновидности лекций**, как:

- вводная;
- мотивационная;
- подготовительная;
- интегрирующая — представление науки в системе и развитии как логическое целое; выход к дальнейшему теоретическому анализу за пределами первоначального понимания;
- установочная — ориентация студентов к источникам информации, указания для самостоятельной работы и практические рекомендации, выделение наиболее важных и трудных частей материала.

### **Традиционные ТО**

**Дидактическими элементами лекций** выступают: 1) методика изложения лекционного материала; 2) совокупность предварительных знаний студентов; 3) содержание и структура лекционного материала; 4) контроль и оценка знаний (обратная связь); 5) учебная литература и ТСО.

Характерную особенность лекции составляет ее деятельностная основа, выражающая **бинарную природу обучения**. Бинарность обучения — это не механическое соединение деятельностей преподавателя и студентов, а прежде всего их взаимная детерминация.

Деятельностная природа лекции и ее бинарная основа заставляют теоретиков и практиков направлять свое внимание на обучение студентов самостоятельной учебной деятельности.

Организация учебной деятельности на лекции требует не только определенного умения педагога ее готовить и проводить, но и специальной подготовки к ней студентов. При этом в качестве новой задачи перед преподавателем встала необходимость формировать эту учебную деятельность на соответствующем уровне, приучать студентов к определенным правилам ее организации.

Лекция как особая организация взаимодействия студентов и педагога, естественно, обуславливает определенный деловой характер их общения. Тип "делового" общения студентов между собой и с преподавателем можно обозначить как дидактическое общение.

**Дидактическое общение** — это, по сути, межличностные отношения, формирующиеся и проявляющие себя в условиях конкретной учебной деятельности. Дидактическое общение на лекции всегда детерминировано его целями, содержанием, методами и формами. В то же время оно выстраивается на основе методической структуры зависимости от того, как и когда на лекции проводится актуализация опорных знаний, формирование новых и т.д. Все три **подструктуры лекции** (дидактическая, логико-психологическая, методическая) предопределяют формирование и развитие дидактического общения студентов и преподавателя.

Говоря о роли лектора в учебно-воспитательном процессе, следует подчеркнуть, что преподаватель высшей школы должен быть ученым, философом, артистом, воспитателем и человеком, ибо преподавание не ремесло, не профессия, а образ жизни. Это определение дал талантливый педагог и лектор, профессор МГУ А.П.Минаков.

### Правила деятельности лектора высшей школы, по Л.И. Цехновичу:

1. Лектор будет оставаться на высоте своей должности до того времени, пока сам будет учиться, ибо темпы развития современной науки, техники и культуры таковы, что за годы преподавания много лекционных дисциплин, особенно специальных, приходится обновлять неоднократно и радикально. Труды и терпения требует и усовершенствование личного педагогического мастерства — речи, стиля, умения **использовать иллюстративно-графические и технические средства**, а также приобщение к новейшим педагогическим исследованиям.
2. Лектору необходимы широкий научный кругозор, знания в смежных дисциплинах. Задачи и аппарат разных дисциплин... тесно переплетаются, и межпредметные связи в принципиальном и практическом отношениях становятся все более значимыми.
3. Лектор должен быть ученым и вести научно-исследовательскую работу в той отрасли, в какой выполняет преподавательскую деятельность... Прежде всего потому, что преподаватель учит других на том научном уровне, на каком стоит сам. Привить студентам научное мышление, научный подход... научить отличать домыслы от доказательств, показать, как ставятся научные задачи и какими средствами их решают, — это способен выполнить только истинный ученый.
4. Лектор должен проводить занятия с увлечением, эмоционально... Только тогда он сможет увлечь своих слушателей.
5. Лектор должен учить не только тому, что уже есть, а и тому, чего еще нет, учить видению проблем в перспективе и умению определять подходы к решению.

Перестройка системы образования предъявляет новые требования к личности преподавателя, методам и технике преподавания.

### Эффективные формы нетрадиционных лекций, по Борисовой и Соловьевой А.А. :

1. **Проблемная лекция** - в ней моделируются противоречия жизни через их выражение в теоретических концепциях.
2. **Лекция-визуализация** - способ активизации мышления и способ обучения перекодированию информации с помощью знаковых систем (например, метод В.Шаталова). Основное содержание такой лекции представлено в образной форме (в рисунках, графиках, схемах и т.д.).
3. **Лекция вдвоем**, представляющая собой работу двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих на проблемно-организованном материале как между собой, так и с аудиторией. Проблематизация происходит за счет как формы, так и содержания.
4. **Лекция-пресс конференция** - когда содержание оформляется по вопросу (вопросам) аудитории с привлечением нескольких преподавателей.
5. **Лекция-консультация** близка по типу предыдущей. Различие - приглашенный (грамотный специалист) слабо владеет методами педагогической деятельности.
6. **Лекция-провокация** (или лекция с запланированными ошибками), формирующая умение оперативно анализировать, ориентироваться в информации и оценивать ее.
7. **Лекция-диалог**, где содержание подается через серию вопросов, на которые слушатель должен отвечать непосредственно в ходе лекции. К этому типу примыкает **лекция с применением техники обратной связи**, а также **программируемая лекция-консультация**.
8. **Лекция с применением дидактических методов** (метод "мозговой атаки", метод конкретных ситуаций и т.д.), когда слушатели (студенты) сами формируют проблему и сами пытаются ее решить.

Учебный материал подается педагогом так, что он воспринимается студентами преимущественно через слуховой канал: ухо—мозг. А это плохо, так как приблизительно 80—90% людей привыкли получать информацию через зрительный анализатор: глаз—мозг. Кроме того, пропускная способность зрительного анализатора (глаз—мозг) в 100 раз выше слухового канала (ухо—мозг). Это не только доказано наукой, но и закрепилось в мудрости народа: "лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать". Вместе с тем, на лекции не представляется возможным учитывать восприятие любого обучаемого, а ведь наукой доказано, что у каждого человека оно сугубо индивидуально. Отмечается и то, что на лекции в большинстве случаев отсутствует и обратная связь, на основе которой преподаватель делает вывод о степени усвоения учебного материала отдельным студентом в данный момент времени. Следовательно, на практике игнорируются и данные науки, и народная мудрость. Думается, пришло время осознать, что *лекция как общеаудиторная форма обучения является самой неэффективной среди других форм обучения студентов в высшей школе.*

6-я неделя. 13.03-18.03. 2006 г.

### Программа-минимум:

## **ФЕНОМЕН САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

Не хочется повторяться - о феномене самостоятельной работы достаточно подробно говорилось в дневниковых записях за 2-ю неделю (см. «Формы контроля»), за 3-ю неделю (см. «Выстраивание методической системы предмета»), а также в рассуждениях за 4-ю и 5-ю неделю.

7-я неделя. 20.03-25.03. 2006 г.

## **ОСМЫСЛЕНИЕ СОБСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Время собирать... мысли и делать выводы.

1. При составлении модели специалиста в свете компетентностного подхода я напоминала себе черепаху, молившую небо прислать самолет. Хотелось скорости, но приходилось ползти. Тормозами процесса выступали игнорирование составителями ГОСТов понятия «компетенция» и вынужденная в связи с этим необходимость в составлении блоков компетенций во всех сферах (за исключением узкоспециальной). Особенно большие последствия, на мой взгляд, может повлечь пренебрежение составителями гостандартов дисциплин, развивающих компетенции студентов журфаков в социальных отношениях. Есть риск, что стены университета покинут социально неадаптированные люди. Придется набивать собственные шишки. Некоторым испытания окажутся не под силу. Не смог работать в коллективе, потерял интерес к журналистике – к сожалению, сегодня это довольно распространенная история. Еще было бы неплохо внести **аутопсихологическую компетенцию** (в широком смысле - развитие способности к рефлексии) в ряд уже существующих дисциплин. Для этого увеличить количество самостоятельных часов на их изучение, число творческих заданий, оплачивать индивидуальную работу преподавателя с каждым студентом. Впрочем, это мечты, реализовать которые могут лишь специалисты Министерства образования РФ...
2. Задумавшись о целеполагании в преподаваемом предмете, я пришла к выводу: **целью** моей дисциплины является формирование у ее слушателей модели грамотного поведения СМИ при освещении террористических актов различных

типов и интенсивности, направленного на обеспечение национальной безопасности, сохранение жизни и здоровья журналиста, а также отсутствие проблем, связанных с освещением теракта, у его руководства. Среди **ценностно-целевых установок** логично выделить

- определение способов противодействия СМИ терроризму и моделирование такого их поведения, при котором максимально снижается психологическое давление на косвенных адресатов террора, опасность для жизни самих журналистов и карьеры их руководителей.
  - формирование у студентов интереса к проблеме «Терроризм и СМИ»;
  - расширение эрудиции в областях, задействованных в изучении терроризма (история отечественной и зарубежной журналистики, правовые основы журналистики, политология, психология, юриспруденция) а также закрепление знаний полученных ранее в ходе изучения перечисленных дисциплин.
3. Нормативной документации по своему предмету я не обнаружила (Этические кодексы журналиста во внимание не брались). Дело в том, что курс **«Современные средства массовой информации и международный терроризм»** – новый, можно сказать, авторский и эксклюзивный. Поэтому конкретные требования к содержанию данного предмета в ГОСТе отсутствуют. Еще одна проблема - он читается в рамках двух дисциплин, прививающих компетенции в двух разных областях. С предметом **«Основы творческой деятельности журналиста»** для студентов очного отделения чуть проще. Он, по крайней мере, обозначен в госстандарте, где его компетенции связываются с широкой инвариантной областью профессиональной деятельности. Правда, тематические блоки имеют общий характер (о терроризме в них ни слова). Дисциплина **«Проблемы журналистики: история и современность»**, в рамках которой читаются лекции заочникам журфака, в ГОСТе и вовсе не указана (ее можно рассматривать как часть национально-регионального (вузовского) компонента). В отличие от «Основ творческой деятельности журналиста», предмет призван развивать компетенции в узкой специальной области профессиональной деятельности. И это правильно. Потому что именно эта область наиболее подходит для *проблемного обучения*. А предмет **«Современные СМИ и международный терроризм»** только и можно рассматривать сквозь призму проблемы.

Специализированные учебные пособия по данной дисциплине (именно для студентов факультетов журналистики) мне найти тоже не удалось, в учебном плане указано лишь количество часов. Поэтому процесс составления лекций оказался кропотливым и длительным (он довольно активно осуществляется и сегодня).

4. Мое вхождение в проектирование образовательного процесса было, как и полагается, поэтапным.

- **Работа с содержанием текста**

Я остановилась на трехблочной структуре занятий. Первые два блока – **лекции**, 3-й блок – **семинары** и одновременно **практические занятия**. 1-й блок (30 % аудиторного времени) знакомит с теорией, раскрывающей сущность и характерные черты терроризма. Блок № 2 (50-55% аудиторных часов) помогает выявить взаимосвязи между СМИ и террористами и разработать правила грамотного поведения журналистов при освещении терактов. Блок № 3 (15-20 % времени) предназначен для совместного решения задач, проектирующих адекватную реакцию журналистов на те или иные действия террористов. В планах - введение **семинаров - практических занятий**. На них весьма полезным было бы решение специализированных задач, моделирующих поведение журналиста при освещении терактов. К **практическим занятиям** также можно отнести уже введенные



**самостоятельные домашние задания**, в частности, написание студентом реферата на заданную тему.

- **Методическая логика взаимодействия**

Идеальная, и, пожалуй, самая эффективная схема взаимодействия между студентом и преподавателем должна, на мой взгляд, включать перманентное осуществление первым самостоятельной работы и такой же непрерывный ее контроль вторым. При этом было бы неплохо, чтобы **логика самостоятельной работы** студента предполагала движение от простых заданий к более сложным.

- **Фиксация продуктивности обучения**

**Формами итогового и текущего контроля** в моем случае могли бы выступать тестирование, реферирование, решение задач по нарушениям Этического кодекса журналиста, возможно, с применением источников, открытые вопросы с обязательно представленными критериями оценки ответов (своевременность представления, полнота ответа, присутствие примеров и т.д.). Изучение предмета может заканчиваться как зачетом, так и экзаменом.

Считаю эффективным использование **рейтинговой системы** как поэтапного вхождения в содержание предмета. Но с ней нужно быть осторожной - не исключены проявления давления и вымогательства со стороны студентов по отношению к преподавателю. Нельзя допустить, чтобы сработал принцип: «Я на лекцию пришел - баллы нарисуйте, слово сказал – вот зачетка, распишитесь».

5. Одной из самых крупных **методических «изюминок** на факультете журналистики ИМК ДВГУ является **обязательное прохождение студентами производственной практики** в течение всего времени обучения. Важно, что при оценивании практик преподаватели проявляют индивидуальный подход. Ими учитывается то, какие задачи ставились перед практикантом и то, какую нишу в издательском бизнесе занимает предприятие, на котором студент проходил практику. В свете сказанного кажется естественным и то, что, в лекциях по узкоспециальным и обще-профессиональным дисциплинам наблюдается тесная **взаимосвязь теории с практикой**. Важно не только, чтобы студент усвоил содержание лекции, но и смог использовать полученную информацию на практике. Любопытно отношение коллег по кафедре к таким новым методическим разработкам как **компьютерное тестирование** и **рейтинговая система контроля**, и об отношении к ним преподавателей кафедры. Многие из них принимают рейтинговую систему, но отрицают тестирование, считая его неэффективным методом обучения студентов гуманитарного факультета.

6. Попытаюсь определить свое **профессиональное приращение** в результате написания дневника молодого педагога.

Написание дневника и педагогическая практика в моем случае лежали в разных временных плоскостях. Работа писалась уже после прочтения лекций. Естественно, выведенные системы и методики в дальнейшем я собираюсь применить на практике. А пока хотелось бы привести рекомендации, составленные для самой себя, чтобы вырасти профессионально:

- 1) непрерывно стремиться к педагогической рефлексии: повышать уровень знаний, искать подход к аудитории;
- 2) постигать три полноценных искусства – виртуозное чтение лекций, грамотное использование доски, умение определять и контролировать уровень знаний своих студентов.
- 3) помимо узкопрофессиональных умений и навыков прививать социальную и аутопсихологическую компетенции слушателям своего предмета;

- 4) разработать и внедрить дополнительные способы итогового и текущего контроля самостоятельной работы студентов, в частности тестирование, и решение задач по нарушениям Этического кодекса журналиста;
  - 5) в связи с осуществлением действий под пунктом 4, подготовить учебное и методическое пособия по своей дисциплине. Последнее должно включать в себя задачник, проверяющий знания Этического кодекса и умение применять их на практике;
  - 6) проверить эффективность рейтинговой системы на собственной практике.
7. Если говорить о **личностном обогащении** в результате написания дневника, то оно, мне кажется, тоже довольно существенным. Чем объемнее становился дневник, тем сильнее оказывалось желание поскорее выйти в аудиторию. В начале работы я писала, что общение со студентами вызывает у меня радость, и что пока мне удавалось найти язык с аудиторией. Но это лишь начальный этап. Я всерьез настроена на личностную эволюцию – постараюсь постепенно развивать живущие во мне социальную мобильность и эмпатию.. Намерена избавиться от боязни аудитории (пока еще есть страхи получить вопрос, на который не знаешь ответа, не суметь удержать внимание студентов), стать увереннее в себе и научиться ораторскому искусству.
- Так что установок по развитию педагогического и личностного начал у меня предостаточно, пора действовать. Причем, активно...

### Используемая литература

- Герасимчук И., Чучалин А. Качество высшего образования как общественно значимый результат // “Alma mater” (“Вестник высшей школы”). – 2004. - № 11. – С. 26-32
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 021400 “Журналистика” от 10 марта 2000 г.
- Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001. 128 с.
- Гузеев В.В. Г93 Методы и организационные формы обучения. - М.: Народное образование, 2001. - 128 с.
- Денисенко В. Рейтинговое стимулирование академической активности соискателей профессиональных дипломов // “Alma mater” (“Вестник высшей школы”). – 2004. - № 10. – С. 22-23
- В. Ефименко, Е. Макогина, И. Турунтаева. Уровни педагогической компетентности // “Alma mater” (“Вестник высшей школы”). – 2004. - № 10. – С. 50-51
- Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы // “Alma mater” (“Вестник высшей школы”). – 2004. - № 10. – С. 6-10
- Сахарчук Е. Гуманитарный механизм управления качеством подготовки специалистов для сферы образования // “Alma mater” (“Вестник высшей школы”). – 2003. - № 9. – С. 48-49.
- Чернилевский Д.В. Диалектические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с. – С. 136-140.

### Литература, рекомендуемая для слушателей дисциплины:

“Современные СМИ и международный терроризм”:

1. Гаврилин Ю.В., Смирнов Л.В. Современный терроризм: сущность, типология, проблемы противодействия. - М.: Книжный мир, 2003.
2. Корыстелев А.В. Самая смертельная профессия в мире. – <http://terrorism.walst.ru/digest0014.htm>
3. Муратов С. Телевизионное общение в кадре и за кадром. – М.: Аспект-Пресс, 2003.

(Доклад от 16 сентября 2004 года об освещении российскими СМИ трагедии в Беслане: доступ к информации и условия работы журналистов).

4. Науменко Т.В. Массовая коммуникация и методы ее воздействия на аудиторию// Философия и

общество. – 2004. - № 1.

5. Требин М.П. Терроризм в XXI веке. – М.: Харвест, 2003.

6. Хоффман Б. Терроризм – взгляд изнутри. – М.: Ультра. Культура, 2003.

P.S. На наш взгляд, Дневник молодого педагога Анастасии Крестьевой это пример рефлексии, «в которой субъект, работая над опытом деятельности, высветляет смысл этой деятельности самому себе».

4. Фрагмент презентации по итогам педагогической практики аспиранта Малюгина Андрея (фото А. Малюгина).



Удовлетворение  
духовных запросов  
людей на  
образовательные услуги  
определенного уровня и  
качества

**Важно найти золотую  
середину между  
этими подходами в  
педагогике**



Задача подготовки  
специалистов в  
соответствии с  
потребностями  
народного хозяйства

Цель педагогической практики: анализ собственных мыслей и переживаний, размышление по вопросу личного образовательного опыта.

Поставлены следующие задачи:

- освоение категорий современной профессиональной педагогики,
- работа с нормативной документацией по предмету,
- знакомство с моделью специалиста,
- продумывание целеполагания в преподаваемом предмете,
- и т. п.

## Обучение и образование

- Обучение (как и воспитание) есть **подсистема** единого процесса - **образования**.
- Обучение - целенаправленно организованный **процесс развития человека**.
- Обучение обращено к **развитию интеллекта** (в практическом подходе) человека.
- Образование как **становление человека** в социуме, обретающего свой человеческий образ.
- Образование как неоднозначное **восхождение** к предопределённому **образцу**, в котором находит своё понимание сущности человека.
- Образование как непрерывная **реализация возможностей** человека, его самоосуществление в социокультурном пространстве

## Модель специалиста

Блоки Уровни компетентности	когнитивная составляющая	операционально- технологическая составляющая	мотивационная составляющая	коммуникативно- аксиологический составляющая
<b>феноменологический</b>	освоение имеющегося эмпирического и теоретического знания	применение знания в стандартных ситуациях по алгоритмам	как успешность профессиональной деятельности	ценность человека как профессионала
<b>методологический</b>	обновление системы знаний	творческое применение знания в нестандартных ситуациях	как средство саморазвития	ценность человека как личности
<b>креативный</b>	генерирование нового знания	поиск сфер применения и методов использования нового знания	как реализация способностей или таланта	ценность человека как части мироздания

## Ценностно-целевые установки



Способствовать повышению компетентности студента как специалиста и человека. Береговедение может помочь студенту осознать свой потенциал как в личном, так и общественном будущем, путём приобретения комплексного видения многообразных связей в рамках самой заселённой и динамичной контактной зоны между морем и сушей.

Способствовать повышению студентом самооффективности в тех направлениях, которые он считает предпочтительными. При желании студент может приобрести хорошую знаниево-навыковую базу для продуктивной деятельности как в науке, так и в других сферах жизнедеятельности.





**каждый студент  
уникален и  
неповторим**



**ЛИЧНОСТЬ  
КАК ВЫСШАЯ  
ЦЕННОСТЬ**



## **Лекция как основная форма занятий**

Выполняет следующие функции:

- постановку и обоснование задач обучения,
- сообщения и усвоения новых знаний,
- привития интеллектуальных умений и навыков,
- мотивирования студентов к дальнейшей учебной деятельности,
- интегрирования преподаваемой дисциплины с другими предметами,
- выработку интереса к теоретическому анализу



## Семинар

- **одни ученики должны разобратся во всём и овладеть на уровне применения**
- **другим полезно разобратся и понять идеи**
- **третьим достаточно познакомиться**

Лучшим способом проведения занятий на семинаре является **дискуссия**. Сейчас дискуссия признаётся одной из важнейших форм - образовательной деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления

## Самостоятельная работа



- **Воспроизводящие** самостоятельные работы
- **Самостоятельные работы реконструктивно-вариативного типа**
- **Эвристические** самостоятельные работы
- **Творческие** самостоятельные работы

## Мои точки роста

- **Разумное формирование нагрузки по времени**
- **Выявление скрытых проблем, мешавших моему росту и как Человека, и как педагога**
- **Лучшее понимание и коллег на профессиональном поприще, и студентов**

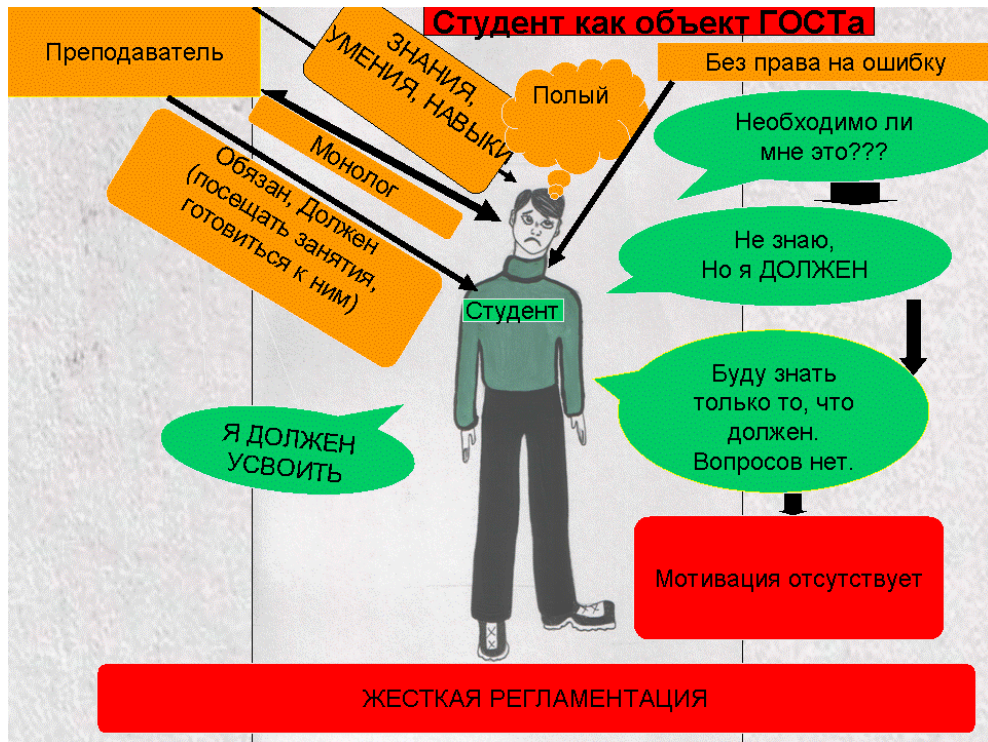


## Список литературы

- [Герасимчук И., Чучалин А.](#) Качество высшего образования как общественно значимый результат // «Alma mater» («Вестник высшей школы»). – 2004. - № 11. – С. 26-32
- [Гузев В.В.](#) Методы и организационные формы обучения. - М.: Народное образование, 2001. - 128 с.
- [Гузев В.В.](#) Планирование результатов образования и образовательная технология. - М.: Народное образование, 2000. - 240 с.
- [Ефименко В., Макогина Е., Турунтаева И.](#) Уровни педагогической компетентности // «Alma mater» («Вестник высшей школы»). – 2004. - № 10. – С. 50-51
- Надель-Червинская М.А., Червинский П.П. Большой толковый словарь иностранных слов в трёх томах, т.2. – Ростов-н/Д: Феникс, 1997. – 544 с.
- Надель-Червинская М.А., Червинский П.П. Большой толковый словарь иностранных слов в трёх томах, т.3. – Ростов-н/Д: Феникс, 1997. – 512 с.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., дополн. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
- Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 608 с.
- [Петров А.](#) Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы // «Alma mater» («Вестник высшей школы»). – 2004. - № 10. – С. 6-10
- Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. Кн. 1 – М.: ВЛАДОС, 2003. – 576 с.
- Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.
- Социальная психология образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 359 с.
- Страницы истории философской мысли: Антология. Ч.II – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1998. – 272 с.
- Страницы истории философской мысли: Антология. Ч.III – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2000. – 220 с.
- [Чернилевский Д.В.](#) Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 122-207
- [www.biografia.ru](http://www.biografia.ru)



5. Фрагмент презентации по итогам педагогической практики магистрантов юридического института ДВГУ Харченко Алексея, Клюевой Ирины, Музыкиной Татьяны



#### Заключение по педагогической практике

- **Ориентация в педагогической практике**
- ✓ Передача правовой культуры через носителя правового опыта
- ✓ На личность, как основу выстраивания процесса работы
- ✓ На выход (практика)
- **Направленность на общение**
- **Установки педагогической деятельности**
- ✓ Право выбора
- ✓ Система супермаркета (происходит выбор самим студентом)
- ✓ Партнерские отношения

- ✓ Открытость позиции
- *Использование демократического стиля при проведении занятий*

6. Миниучебник аспирантов второго года обучения, слушателей программы «Преподаватель высшей школы» 2007 года Алюшевой Юлии и Киселевой Марии Сергеевны

**Предисловие от составителей**

*При подготовке учебника ни один*

*студент не пострадал...*

При работе над миниучебником «Интерактивные методы обучения» мы (Алюшева Юлия Рашидовна и Киселева Мария Сергеевна) опирались на собственный педагогический опыт (полтора года). Опыт, как видите небольшой, поэтому учебник получился маленький – с миниглавами и минипредисловием.

К плюсам нашего учебника можно отнести то, что интерактивные методы, подробно описанные в главах 1,2,3, нами уже применялись, был получен конкретный результат в виде портфолио и готовых проектов.

Мы решили подойти к выполнению задания «миниучебник» творчески и интерактивно и поэтому объединились под псевдонимом Вася Коменский, чтобы его устами весело и непринужденно говорить о серьезных вещах в педагогике. В процессе разработки учебника мы обобщили свои знания, поняли некоторые недочеты в своей педагогической практике и просто повеселились, чего и вам желаем. Итак...слово Васе!

**Вступление от Васи (или ода тренингам)**

*Мой прадед, самых честных правил,  
Великий в прошлом педагог,*

*Советов гору мне оставил*

*Я применял их так, как мог.*

*Вооружившись Интернетом,  
Как завещал покойный дед,  
Хочу интерактивный метод  
Перенести на свой предмет...*

Мой дедушка считал, что главной формой интерактивного обучения являются тренинги....

Прадед писал: запомни, Вася!

Поставь задачу наперед  
 Когда студент ее решает,  
 Суть дела точно он поймет.

Ты их теорией не мучай:  
 Упор на практику всегда  
 При подготовке к семинару  
 Создай условия труда.

Ты смоделируй ситуацию  
 Из будущей профессии.  
 И не давай им информацию  
 Пусть ищут хоть до сессии.  
 (Вообще-то преподаватели не звери, помочь иногда можно....)  
 То, что они отыщут сами  
 Имеет несомненный вес  
 И навык, в практике полученный,  
 Студенту нужен позарез.

Теорию пусть учат дома  
 На семинарах важно знать,  
 Уметь работать в коллективе  
 И все успешно применять.

Услышав слово «моделируй»  
 Вздыхнул я из последних сил....  
 Прадедушка неугомонный  
 Все говорил и говорил...

..... он сказал, что интерактивные способы работы со студентами бывают разные: деловые, ролевые и имитационные игры, разбор конкретных ситуаций, групповые дискуссии, мозговой штурм, портфолио, проектный метод, проблемно-поисковое обучение, дистанционное обучение, исследования, различные формы взаимообучения и стал рассказывать про каждый учебный метод в отдельности.

Методов было много, но не все мне подошли. Например, деловые, ролевые и имитационные игры для филологов эффективны только на старших курсах (4-5, иногда 3-ем), потому что только к этому времени у студента накапливается достаточно знаний и навыков, чтобы активно участвовать в имитационной игре. Имитацией профессиональной деятельности для студентов, получающих специальность «учитель русского языка и литературы», является проведение урока или активное участие в нем.

Я избрал для себя три основных ☺: учебная дискуссия, составление портфолио и проектный метод

## Миниглава 1. Учебная дискуссия

Сидя в кресле, укрывшись пледом и водрузив на нос очки, дедушка вещал:

Возьми ты группу из студентов  
 Никак не больше десяти (на самом деле, от 6 до 15)

Подбрось научную проблему  
И ухитряйся их вести.

(И неважно, что решение проблемы в науке давно известно, главное, что оно неизвестно студентам) ☺

Пусть каждый мнение свободно  
Выносит на всеобщий суд.  
Тогда они в процессе спора  
К решению верному придут.

Ответ тебе уже известен,  
К нему студентов направляй,  
Не дай себя втянуть в беседу  
Не спорь, а только наблюдай

(Если спор угасает, подбрасывай новые аргументы, приготовленные заранее, но не вставай ни на одну из позиций: они должны думать сами).

Не дай поспориться студентам,  
Скатиться до «ты сам дурак»  
Пусть спорят только конструктивно  
Не превращая спор в бардак.

- ✓ Самый актуальный прием для работы с филологами, потому что для выпускников филологических факультетов важна речевая практика, умение работать в группе и с группой (на старших курсах это облегчит им прохождение педагогической практики).
- ✓ Кроме профессиональных навыков: анализа произведения, знакомства с исследовательской литературой, овладения теоретическими знаниями и терминами, студенты учатся точно и кратко формулировать свои мысли, грамотно и эффективно вести дискуссию, оценивать свой уровень подготовки, искать информацию о предмете самостоятельно.

Из практики Василя:

Метод был опробован на итоговых семинарах по фольклору и истории литературы 19 века. В итоге студенты обобщили полученные знания и научились их применять, увидели логику курса и самостоятельно оценили динамику своего развития в рамках пройденного курса.

## **Миниглава 2. Метод портфолио:**

Из сотни дедовых советов  
Про этот метод понял так:  
Работа индивидуальна,  
И не списать ее никак.

Студент по матерьялам курса  
 Готовит красочный альбом:  
 Конспекты лекций, карты, планы...  
 Чтоб показать себе потом,  
  
 Как изменялся он в процессе,  
 Легко весь курс восстановить  
 И по полученным итогам  
 Пятерку честно получить...

- ✓ Метод не столько тренинговый (получение навыков) сколько демонстрационный. В результате составления таких альбомов у студента остается конкретный красочный образ пройденного курса.
- ✓ Альбом «оживляет» теоретический материал для студента, что особенно важно для студентов младших курсов, так как у них еще не завершился переход от конкретно-образного мышления к абстрактно-теоретическому.
- ✓ Для студентов 1-2 курса порой важен не сам предмет и получение теоретических знаний, а эмоциональное отношение к предмету: им должно быть интересно заниматься самостоятельно.
- ✓ Кроме того, метод портфолио дает студентам дополнительные возможности для творческой самореализации, а начисляемые за эту работу баллы входят в контроль успеваемости по предмету. Такой метод необходим в ситуации, когда студентам вычитывается объемный курс лекций, заканчивающийся экзаменом, а практических занятий по курсу не предусматривается.
- ✓ Работая над портфолио, студенты не только систематизируют учебный материал, но и творчески его перерабатывают: создают «свой» образ «своего» курса, индивидуальную интерпретацию.

### **Миниглава 3. Проектный метод**

Преподавал мой прадед долго...  
 В течение последних лет  
 Он уважал проектный метод,  
 Избавивший от многих бед:  
  
 Не погребут тебя в конспектах,  
 Во время спора не убьют,  
 Проверить пять иль шесть проектов -  
 На это силы не уйдут.  
  
 Разбей студентов ты на группы

Название проекта дай,  
 С идеей, целью познакомь их  
 И результата ожидай.

Ты объясни им, что, примерно,  
 В итоге хочешь получить,  
 Но не третируй их безмерно –  
 Студентам следует творить...

Пусть в спорах, ссорах, разговорах  
 Они к чему-нибудь придут,  
 И в доказательство работы  
 Продукт конкретный создадут.

Учебник, книгу, фильм, газету,  
 Наглядность очень тут важна....

Еще прадедушка говорил о том, что главное условие оценки проекта – его практическая значимость, возможность использования в дальнейшей работе как студентов, так и самого преподавателя.

- ✓ Поэтому проектный метод эффективен для формирования будущего специалиста-филолога и выгоден для преподавателя (бесценный материал для следующих семинаров и лекций).
- ✓ При формулировке проектного задания необходимо не только подбросить несколько идей и дать общее направление работы, но и выдвинуть условие цельности проекта, объединенности всех его частей одной идеей.
- ✓ Роль преподавателя в таком виде учебной деятельности ограничена: он только курирует проект, дает консультации, помогает выйти из затруднительных ситуаций, иногда подбрасывает свежие идеи.
- ✓ Итогом работы над проектом является презентация готового результата перед большой аудиторией. Лучше всего, если проект оценивают зрители.
- ✓ Проектный метод привлекателен для студентов возможностью не только раскрыть свой творческий потенциал, но и установить межличностные отношения.
- ✓ К плюсам этого метода можно добавить получаемые в результате работы группы над проектом коммуникативные навыки: умение точно формулировать свои мысли, самостоятельно принимать решение, отстаивать и корректировать его в связи с пожеланиями и предложениями других членов группы, корректное ведение спора, ответственность за свою часть работы, умение слушаться и руководить.

Проектный метод был опробован среди студентов первого курса институтов Русского языка и литературы и Массовых коммуникаций. Студенты-филологи представили в виде готовых проектов мультимедийную рефлексию по тексту произведения древнерусской литературы и историко-литературные исследования. Студенты-журналисты создали стилизованные древнерусские газеты, составили альманахи из собственных рассказов в литературных традициях второй трети девятнадцатого века.

## Рекомендуемая литература

### Основная литература

1. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федеральный Закон РФ от 22.08.96. № 125-ФЗ.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М., 1992, 1996.
3. О национальной доктрине образования в Российской Федерации //Постановление Правительства Российской Федерации N 751 от 4 октября. – М., 2000 г.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. //Официальные документы в образовании. 2002. № 8.
5. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. – Брест, БГПИ, 1993. – 144 с.
6. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности : (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избр. психол. тр. / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
7. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М., 1995.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968. – 339 с.
9. Анисимов О. С. Сущность развития в контексте системного анализа // Б-ка «Вестник образования». – 2006. – № 3. – С. 40–49.
10. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 17 с.
11. Анисимов О. С. Основы методологического мышления. – М. : ВВШУ АПК РСФСР, 1989. – 482 с.
12. Бондаревская Е. В. Теоретико-методологические вопросы изучения и формирования педагогической культуры // Формирование педагогической культуры будущего учителя : межвуз. сб. науч. тр. – Ростов н/Д : РГПИ, 1989. – 140 с.
13. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д, 2000. – 352 с.
14. Бородин Н. П. А как иначе развивать творческие способности студентов? / Н. П. Бородин; Н. П. Бородин // Образование и общество. – 2004. – № 1. – С. 35.
15. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания : Монография / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 214 с.
16. Браже Т. Г. Учитель как носитель гуманитарной культуры : традиции российского учительства и современность // Гуманитарная культура учителя. – СПб., 2002. – С. 32-42.
17. Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – М. : ИП РАН, 2002. – С. 9-33.
18. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – М.: Ин-т



- психологии РАН, 2003. – 272 с.
19. Бутко Е. Дополнительное образование в России : XXI век / Е. Бутко, И. Мосичева, В. Шестак // Высш. образование в России. – 2005. – № 5. – С. 3-11.
  20. Вербицкий А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М., 2000.
  21. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М. : Высш. школа, 1991. – 207 с.
  22. Вершловский С. Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С. Г. Вершловский. – М. : Сентябрь, 2002. – 160 с. – (Б-ка журн. «Директор школы»).
  23. Ветров Ю. Проблема моделирования педагогических систем / Ю. Ветров, М. Мельникова // Высш. образование в России. – 2005. – № 5. – С. 59-62.
  24. Вилькеев Д. Формировать отношение к жизни через отношение к знаниям // Высш. образование в России. – 2004. – № 9. – С. 70-72.
  25. Вульфов Б. З. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульфов, В. Н. Харькин. – М., 1995. – 112 с.
  26. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960.
  27. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика – 2003. – № 10. – С. 3-7.
  28. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М., 1997. – 697 с.
  29. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М., 1995. – 448 с.
  30. Голобоков В. Современная модель образования и проблема личности // Высш. образование в России. – 2004. – № 10. – С. 150-151.
  31. Громкова М. Т. Андрагогика : теория и практика образования взрослых / М. Т. Громкова. – М. 2005.
  32. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М., 2003.
  33. Давыденко Т. Антропологические ценности в подготовке будущего учителя / Т. Давыденко, И. Ирхина // Высш. образование в России. – 2005. – № 5. – С. 148-151.
  34. Делор Ж. Образование: скрытое сокровище / Ж. Делор ; UNESCO. – Нью-Йорк : ЮНЭСКО, 1996.
  35. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – М., 1997.
  36. Елисеев В. Технологии формирования рефлексивной культуры учителя // Высш. образование в России. – 2005. – № 2.
  37. Зимняя И. А. Ключевые социальные компетенции – новая парадигма результатов образования // Высш. образование в России. – 2003. – № 5. – С. 34-42
  38. Зинченко В. П. Живое Знание. Психологическая педагогика / В. П.

- Зинченко. – Самара, 1998.
39. Зинченко В. П. Человек развивающийся : Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.
40. Невзоров М.Н. Научно-методические основы проектирования школы-жизни. Практико-ориентированная монография / М.Н. Невзоров. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2002 – 249 с.
41. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. От психологии рефлексии к рефлексивной культурарадигме психологии // Рефлексия в науке и обучении: Сб. науч. тр. - Новосибирск, 1989. - С. 144-153.
42. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Типы и функции рефлексии в научном мышлении // Проблемы рефлексии в научном познании. - Куйбышев, 1983. - С. 76-82.
43. Степашко Л. А. Философия образования : онтологический аспект / Л. А. Степашко. – Хабаровск, 2002.
44. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований: Методологический анализ // Педагогика и логика. – М., 1993. - С. 16-200.
- Дополнительная литература:**
- 1 Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М. ; Воронеж, 1996.
  - 2 Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М., 1990.
  - 3 Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социологии науки и техники. – М., 1986.
  - 4 Бердяев Н. В. Философия свободы : (смысл творчества) / Н. В. Бердяев. – М., 1989.
  - 5 Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986.
  - 6 Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М., 1983. – 272 с.
  - 7 Заир-Бек С. И. Стратегии рефлексивного обучения студентов в педагогических вузах // Педагогика в вузе как учебный предмет. – СПб., 2001. – 106-116.
  - 8 Степашко Л. А. Философия и история образования / Л. А. Степашко. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Флинта, 1999. – 272 с.
  - 9 Франкл В. Человек в поисках смысла. - М., 1990.
  - 10 Фромм Э. Бегство от свободы. - М., 1990.
  - 11 Хайдеггер М. Что значит мыслить? // Разговоры на проселочной дороге. – М., 1991.

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1. СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	5
1.1 Специфика педагогической позиции преподавателя высшей школы .....	5
1.2 Типы педагогической позиции по Г.С. Абрамовой. Упражнения для закрепления типов педагогической позиции кейс-методом.....	19
1.3 Рефлексия как механизм развития педагогической позиции.....	32
Механизм формирования рефлексии.....	41
1.4 Творческие задания.....	46
Глава 2. ДИАГНОСТИКА СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ .....	93
2.1 Понятие и сущность кейсового метода в контексте диагностики формирования педагогической позиции аспиранта.....	93
2.2 Использование кейс-метода в системе дополнительного профессионального образования.....	103
2.3 Рефлексивный практикум как активное средство личностно-позиционного обучения в дополнительном профессиональном образовании.....	112
2.3.1 Педагогическая практика.....	112
2.3.2 Рефлексивный практикум.....	115
2.3.3 Рабочая программа обучающего рефлексивного практикума по формированию педагогической позиции преподавателя высшей школы.....	128
2.3.4 Подведение итогов применения кейс-метода на занятиях рефлексивного практикума.....	155
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	158
Приложение 1. Подборка «КЕЙСЫ – 2008» для определения типа педагогической позиции .....	158
Приложение 2. Подборка «Кейсы – 2007» для определения типа педагогической позиции, лежащей в основании принятия решения автором кейса.....	191
Приложение 3. О кейс-методе (немного теории).....	203
Приложение 4. Дневник молодого педагога (подготовила А. Крестьева).....	210
Приложение 5. Мини-учебник аспирантов второго года обучения, слушателей программы «Преподаватель высшей школы» 2007 года Алюшевой Ю.Р. и Киселевой М.С.....	253
Рекомендуемая литература.....	272

**Учебное издание**

**РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПРАКТИКУМ КАК СРЕДСТВО  
ЛИЧНОСТНО-ПОЗИЦИОННОГО  
ОБУЧЕНИЯ**

**Учебное пособие**

Составитель

**Боровкова Тамара Ивановна**

Редактор *Т.Л. Федотова*  
Технический редактор *А.К. Мухаматинова*  
Компьютерная верстка  
и дизайн обложки *Е.А. Прудкогляд*

Подписано в печать 03.09,2009  
Формат 60x84/16. Уел, печ. л. 16,27. Уч.-изд. л. 16,00, Тираж 300 экз. Заказ 111

Издательство Дальневосточного университета  
690950, Владивосток, ул. Октябрьская, 27.

Отпечатано в типографии  
Издательско-полиграфического комплекса ДВГУ.  
690950, Владивосток, ул. Алеутская, 56.