

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Ю. А. Гончарова, Е. В. Кривотулова, Л. А. Кунаковская, С. В. Попова

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Учебно-методическое пособие для вузов

Воронеж

**Издательский дом ВГУ
2024**

УДК 378.14
ББК 74.480.7
П 24

Авторы-составители:

Ю. А. Гончарова, Е. В. Кривотулова, Л. А. Кунаковская, С. В. Попова

Рецензент – доцент кафедры общей и социальной психологии ВГУ

Макушина Ольга Петровна

Учебно-методическое пособие отражает практический компонент организации и содержания образовательного процесса высшей школы на основе практико-ориентированных технологий. В нем представлены примеры заданий для обучающихся направлений подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (бакалавриат), 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (магистратура), 44.04.01 Педагогическое образование (магистратура).

Учебное издание адресовано обучающимся как основа для подготовки к государственной итоговой аттестации, а также преподавателям в качестве ориентира для разработки практико-ориентированных заданий в ходе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла .

Учебно-методическое пособие подготовлено на кафедре педагогики и педагогической психологии факультета философии и психологии Воронежского государственного университета.

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка	5
Раздел 1. Теоретико-методологические характеристики практико-ориентированных технологий	7
Технология контекстного обучения	14
Технология проблемного обучения	17
Технология анализа ситуаций (action learning)	19
Технология игрового обучения. Деловая игра	27
Технология проектного обучения	35
Раздел 2. Практико-ориентированные технологии в образовательной практике	42
Кейсы для итоговой аттестации обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Психолого-педагогическое сопровождение лиц с особыми образовательными потребностями	42
Практико-ориентированные задания для итоговой аттестации обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого- педагогическое образование, профиль Психолого-педагогическое сопровождение лиц с особыми образовательными потребностями	61
Кейсы для итоговой аттестации обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Инновации в образовании	65
Практико-ориентированные задания для итоговой аттестации обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль подготовки Инновации в образовании	81

Кейсы для итоговой аттестации обучающихся по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профиль подготовки Психология в образовании	83
Практико-ориентированные задания для итоговой аттестации обучающихся по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профиль подготовки Психология в образовании	91
Список литературы	95
Приложения	103

Пояснительная записка

Модернизация отечественного высшего образования связана с реализацией образовательных стандартов, отражающих результаты подготовки в компетенциях. В этом смысле одним из важных компонентов реализации образовательного процесса высшей школы выступает оценивание компетенций как результатов обучения, рассматриваемых как ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов. Для оценки качества подготовки выпускника высшей школы необходимо создание многокомпонентных систем оценивания результатов образования и использование эффективных технологий оценивания образовательных результатов в компетентностной трактовке.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить наиболее перспективные оценочные технологии, как с точки зрения развития цифровых форматов обучения, так и с позиций разработки и применения оценочного инструментария, который должен разрабатываться с опорой на теорию образовательных измерений, позволяющей получать достоверные и обоснованные выводы об уровне сформированности результатов обучения.

Одним из приоритетных направлений совершенствования образовательного процесса авторскому коллективу настоящего учебно-методического пособия видится использование практико-ориентированных технологий.

В представленном учебно-методическом пособии рассмотрены примеры заданий как основы для практико-ориентированных технологий, выступающих концептуальным основанием к новому типу обучения студентов. Применение практико-ориентированных технологий в образовательном процессе позволяют повысить учебно-профессиональную мотивацию студентов и стимулирует преподавателя к построению

рефлексивного диалога (полилога) в педагогическом взаимодействии с использованием практических заданий как на учебных занятиях, так и при проведении различных видов аттестации обучающихся.

В данном учебно-методическом пособии представлен обзор практико-ориентированных технологий; мини-кейсы, ситуации, практические задания, а также вопросы и задания для студентов (слушателей), предполагающие их решение с опорой на теоретические знания по психолого-педагогическим учебным дисциплинам и практический опыт. В рамках учебного пособия авторы не ставили своей целью дать полную характеристику практико-ориентированного подхода к обучению в высшей школе, но рассмотрели базовые технологии, в частности, проблемное обучение, ситуационный анализ, кейс-метод, деловая игра, проектный метод.

Авторы-составители подчеркивают, что пособие представляет собой своеобразный дидактический ориентир преподавания психолого-педагогических дисциплин, в котором представлены материалы для активизации мыследеятельности студентов и обогащения методического «портфеля» преподавателя.

Авторы-составители

РАЗДЕЛ 1. Теоретико-методологические характеристики практико-ориентированные технологий

Современные условия развития общества диктуют необходимость включения образовательных организаций в поиск нового содержания образования, осмысления научно-методических основ образовательного процесса, освоения новых форм и методов работы. Одним из путей совершенствования системы высшего образования является использование идей *практико-ориентированного обучения*, опирающееся на ряд современных методологических подходов. Это: деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный, технологический и аксиологический. В научных работах К. А. Абульханова-Славской, А. В. Брушлинского, А. Н. Леоньева, С. Л. Рубинштейна – раскрыты теоретические положения и принципы деятельностного подхода; в исследованиях В. В. Серикова, И. С. Якиманской – базовые понятия лично-ориентированного подхода; в работах А. А. Вербицкого, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. В. Хуторского – научные идеи в раскрытии категорий «компетенции», «компетентность», практико-ориентированность; в педагогических работах В. П. Беспалько, В. А. Сластенина, В. В. Серикова, В. М. Монахова, Д. В. Чернилевского, А. И. Умана – положения основных принципов технологического подхода; в работах Б. М. Бим-Бада, Н. Д. Никандрова, В. А. Сластенина, В. М. Розина – идеи аксиологического подхода о ценностях образования, что выступает базой для организации и объяснения научных исследований и педагогической деятельности в образовательной практике. Организация образовательного процесса, с опорой на методологические подходы, позволяет технологически его преобразовывать посредством конкретной деятельности для достижения тех или иных целей и решения практических

задач [1, 2, 3, 6, 7, 12, 19, 53, 54, 60, 65].

Опираясь на работы С. В. Бобрышова, И. В. Ипполитовой, В. В. Краевского, О. Р. Кудаква, Е. И. Пургиной, Э. Г. Юдина и др., можно утверждать, что в характеристике методологического подхода выделяют: концептуальную теоретическую часть (идеи, определяющие общую научную мировоззренческую позицию педагога-ученого и принципы, составляющие основу стратегии деятельности) и технологическую часть (процессуально-праксеологическую), представляющую совокупность способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии деятельности, которую О. Р. Кудаква рассматривает как «способ, модель реализации» [28, с. 47]. Так, например, анализ диссертационных исследований Е. А. Большаковой и Я. И. Мельниченко свидетельствует, что «...направленность различных принципов и методов методологического подхода может осуществляться по отношению к одному объекту и формировать одновременно различные формы практик к нему и порождать особую ситуацию множественности форм существования объекта» [Там же, с. 87]. «Схематично любой методологический подход, применяемый в том числе и в образовательном процессе, можно представить в виде модели: ядро (методологический подход), окруженного несколькими уровнями сфер» – пишет О.Р. Кудаква в монографии «Методологические подходы в российском образовании (предпосылки теории подходов (2017) [28, с. 53] и рассматривает такие уровни сфер как: аксиоматический, который включает основания (теорию), принципы и цели; коммуникационный, отражающий роль педагога и роль обучающегося. Преподаватель выступает организатором и систематизатором процесса обучения, выполняя функции – тьютор (консультант), коуч (креативный наставник), фасилитатор (помощник). Процессуальный уровень сферы: предполагает отбор содержания, организацию образовательного процесса, методы

преподавания, педагогические технологии и систему оценивания (например, рейтинговую систему оценивания). Эвентуальный уровень сферы (от лат. eventus) – окончательный результат, успешно действующий. Здесь заложены условия реализации подхода. Принимая за основу организации образовательного процесса идею О. Р. Кудакowa о реализации методологического подхода, приведем модель реализации компетентностного подхода в образовательном процессе высшей школы. Состав и структура компетентностного подхода предполагает следующую визуализацию по О. Р. Кудакowу (рис. 1) [28, с. 55].



Рисунок 1 – Состав и структура компетентностного подхода (по О. Р. Кудакowу)

Современная высшая школа активно реализует компетентностный подход, в сути которого заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата». Следует отметить, что данный подход (англ. learning outcome-based approach, реже competence approach) – можно рассматривать как инструментальный, направленный на формирование компетенций в образовательном процессе, основанных на оптимальном соотношении теоретических знаний, умений, способностей, профессионально значимых и личностных качеств, обеспечивающих эффективную подготовку работника, характеризующегося адекватным представлением о профессиональной деятельности.

Содержательная характеристика компетентностного подхода, представленная в научных работах А. А. Вербицкого, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. В. Хуторского и др., позволяет выделить ряд общих принципов, определяющих цели образования, отбор содержания образования, организацию образовательного процесса и оценку образовательных результатов. Это: развитие у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта (практически усвоенных знаний, умений, навыков); создание условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения профессиональных проблем, включая познавательные, коммуникативные, организационные, нравственные и др. составляющие содержание образования – это обязательное условие для организации образовательного процесса [12, 20, 21, 60].

Реализация целевых установок компетентностного подхода в высшей школе предполагает учитывание (опору) особых принципов(руководящее положение, основное правило, установка для какой-либо деятельности). Так, например, в работах А. Л. Андреева, В. И. Байденко, В. А. Болотова,

А. А. Вербицкого, М. В. Кларина отмечаются следующие принципы организации образовательного процесса, обеспечивающих эффективную подготовку выпускников в высшей школе: принцип развития креативного начала обучающегося; принцип профессиональной мобильности; принцип модульности профессионального обучения; принцип профессиональной направленности обучения; принцип моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе; принцип непрерывного образования; принцип адаптированности профессионального образования к динамично изменяющимся условиям рынка и потребностям общества [2, 3; 7; 13; 23, 28]. Вышеотмеченные установки компетентностного подхода предполагают более активный переход преподавателей высшей школы от передачи знаний к практико-ориентированным технологиям обучения в высшей школе, что, в конечном итоге, позволит поддерживать высокую мотивацию и достигать успеха в приобретении профессиональных компетенций, способствующих более качественному выполнению своих функциональных обязанностей в будущей профессиональной деятельности.

Понятие «практико-ориентированные технологии» включает в себя содержательные характеристики педагогической технологии и практико-ориентированного обучения. Учитывая тот факт, что в научной литературе существуют разные подходы к раскрытию понятия «педагогическая технология», позволим себе выделить ряд теоретических положений, которые отражают рассматриваемый феномен. Педагогическая технология – это «...совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачев); системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для

достижения педагогических целей (М. В. Кларин); строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий, это совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога (В. А. Сластенин)»[8, 23, 54, 56]. Следовательно, обобщая вышеотмеченные положения, можно утверждать, что любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью технологии, реализуемой педагогом-профессионалом, деятельность которого должна рассматриваться как система действий по осознанию педагогической проблемы (задачи), её проектированию в образовательный процесс с обязательной педагогической рефлексией.

Теоретические аспекты практико-ориентированного обучения раскрываются в работах: Ю. М. Васиной, Э. Ф. Зеера, Е. В. Панферовой, С. С. Полисадов, и др. Под практико-ориентированным обучением исследователи понимают освоение студентами образовательной программы в условиях, приближенных к реальным профессиональным, формирование у них необходимых компетенций, с помощью выполнения реальных практических задач в учебное время [11, 19, 24, 48, 49]. Следовательно, сущность практико-ориентированного обучения состоит в создании для студентов таких условий, чтобы они могли погрузиться в профессиональную сферу, реализовать себя творчески и проявить свою самостоятельность. Особенность практико-ориентированного обучения заключается в формировании фундаментальной научной базы знаний у студентов параллельно с получением компетенций.

Анализ зарубежных научных работ Д. Варнеке, Е. М. Пост, С. Питч и др. позволяет отметить, что практико-ориентированное обучение – это «...активная форма организации профессиональной подготовки,

предназначена для применения в теоретическом и практическом компонентах, реализуется с помощью насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности» [70, с. 89]; «...ориентация содержания и методов педагогического процесса на формирование у будущих специалистов практических навыков работы» [71, с. 191]; система учебных проблемных ситуаций, методических и ситуационных задач, спроектированных в профессиональную подготовку специалистов [72, с. 97].

Опираясь на работы [57, 62, 63, 64] выделим основные подходы к формированию системы практико-ориентированного обучения. Это формирование практического опыта студентов в результате погружения их в профессиональную среду в ходе учебной, учебно-профессиональной деятельности; применение практико-ориентированных технологий обучения и методик моделирования фрагментов будущей профессиональной деятельности на основе использования возможностей контекстного (профессионально направленного) изучения профильных и непрофильных дисциплин; компетентностный подход: практико-ориентированное обучение направлено на приобретение (кроме знаний, умений и навыков) опыта практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетенций, что обеспечивает высокую активность. При этом мотивация к изучению теоретического материала идёт от потребности в решении практической задачи.

Таким образом, понятие «практико-ориентированные технологии» аккумулирует, с одной стороны, элементы профессиональной деятельности, учебные проблемные ситуации, ситуационные задачи, практико-ориентированные задания, мини-кейсы, кейсы, спроектированные в профессиональную подготовку специалистов, а с другой стороны образовательные технологии (модерации, контекстного обучения, витагенного обучения, конкретных ситуаций, интерактивного обучения,

саморегулируемого учения, модульного обучения, проектная технология и др.), обеспечивающие формирование компетентного специалиста, владеющего профессиональными компетенциями и проявляющего субъектность в решении профессиональных задач.

Рассмотрим некоторые образовательные технологии, направленные на развитие профессиональной компетенции, которые получили содержательную характеристику в работах Я. М. Бельчикова и М. М. Бирштейна, Н. В. Бордовской, О. В. Борисовой А. А. Вербицкого, А. П. Панфиловой, В. В. Петрусинского, Е. С. Полат, В. Я. Платова, Г. К. Селевко, А. М. Смолкина, П. Г. Щедровицкого и др.

Технология контекстного обучения

В основе контекстного обучения лежит идея соединения в образовательном процессе теории и практики. Концепция знаково-контекстного (контекстного) обучения, которая опирается на ведущие положения деятельностной теории, разработана А. А. Вербицким [12, 13]. С точки зрения автора, суть такового заключается в последовательном моделировании в формах учебной деятельности обучающегося предметного и социального содержания его будущей профессиональной деятельности.

В научной литературе «контекст» связан с понятием «ситуация» (система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность).

Под контекстом А. А. Вербицкий понимает систему внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные,

социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует [12].

Контекстное обучение по А. А. Вербицкому включает *три базовые формы деятельности*:

1. *Учебная деятельность академического типа*, классическим примером которой является информационная лекция. Однако уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии очерчиваются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности, а именно моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические вопросы и проблемы.

2. *Квазипрофессиональная деятельность*, моделирующая в аудиторных условиях и на языке наук и условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей (например, деловая игра).

3. *Учебно-профессиональная деятельность*, в ходе которой обучающийся выполняет реальные исследовательские (научно-исследовательская деятельность) или практические функции (учебная и производственная практика). Обучающиеся выполняют уже не академические процедуры усвоения знаний или овладения навыками «наблюдаемого поведения», а фактически реальную профессиональную деятельность, в которой ранее полученные знания выступают ориентировочной основой. На этой стадии завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

Предмет деятельности обучающегося в контекстном образовании трансформируется от абстрактной учебной информации (в процессе собственно учебной деятельности) к моделируемым реальным ситуациям (в квазипрофессиональной деятельности), далее – к реальным производственным ситуациям и ситуациям научного исследования. Находясь с самого начала в *деятельностной позиции*, обучающиеся

получают в рамках этих базовых форм все более развитую практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает «естественное» вхождение выпускника в профессию без длительных трудностей, связанных с предметной и социальной адаптацией в процессе профессиональной деятельности.

Образовательный процесс, организованный с применением контекстного обучения, должен опираться, по мнению А. А. Вербицкого, на ряд принципов: принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе; адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой); педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий; единства обучения и воспитания личности профессионала [13], обеспечивающих разработку и реализацию комплекса конкретных технологий обучения. В контекстном обучении можно использовать любые педагогические технологии, формы и методы, но придерживаться требований изложенных выше принципов. В качестве методов реализации контекстного обучения А. А. Вербицкий предлагается использовать методы активного обучения такие как проблемные (проблемные ситуации, анализ проблемных ситуаций), деловые игры, кейсы, ситуации [12, 13].

Технология проблемного обучения.

Проблемное обучение основано на получении обучающимися новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся для этого проблемных ситуациях.

Опираясь на работы известных ученых (Т. В. Кудрявцева, И. Я. Лернера А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, В. Оконьи др.) можно выделить ключевые понятия: «проблема», «принцип проблемности», «проблемная задача», «проблемное задание», «проблемная ситуация», типы проблемных ситуаций [29, 34, 32, 34, 37, 38].

Проблема в широком смысле это – сложный теоретический или практический нерешённый вопрос, требующий изучения, разрешения; в науке – противоречивая ситуация, выступающая в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и требующая адекватной теории для её разрешения.

Принцип проблемности (по М. И. Махмутову) отражает закономерности изменения структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения на основе логико-познавательных противоречий процесса обучения и воспитания. Основными дидактическими способами реализации этого принципа являются создание проблемных ситуаций, постановка и решение учебных проблем» [38, с. 30-36.].

Проблемная задача – форма организации учебного материала с заданными условиями и неизвестными данными, поиск которых предполагает от обучающихся активную мыслительную деятельность: анализ фактов, выяснение причин происхождения объектов, их причинно-следственных связей и др. Решение проблемной задачи может иметь форму словесного рассуждения, поисковой работы. Она является средством создания проблемной ситуации. В отличие от обычной задачи она

представляет собой не просто описание какой-либо ситуации, состоящее из характеристики данных, составляющих условие задачи и указание на неизвестное, которое должно быть раскрыто на основании этих условий.

Проблемное задание предполагает поручение или указание обучающимся по их самостоятельной поисково-познавательной деятельности, направленной на получение требуемого результата. Проблемные задания выполняются в форме поиска, сочинительства, изобретательства, эксперимента и т. п.

Проблемная ситуация – состояние умственного затруднения обучающихся, вызванное недостаточностью ранее усвоенных ими знаний и способов деятельности для решения познавательной задачи, задания или учебной проблемы. Проблемная ситуация специально создается преподавателем с помощью определенных приемов, методов и средств.

Различают следующие *типы проблемных ситуаций*:

- 1) обучающиеся не знают способа решения задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, то есть не имеют необходимых знаний;
- 2) обучающиеся поставлены в новые условия решения задачи и располагают лишь старыми знаниями;
- 3) у обучающихся возникает противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и его практической неосуществимостью;
- 4) у обучающихся возникает противоречие между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием знаний.

Проблемное обучение включает несколько этапов: осознание общей проблемной ситуации; ее анализ, формулировка конкретной проблемы; решение проблемы (выдвижение, обоснование гипотез, последовательная проверка их); проверка правильности решения проблемы.

Принцип проблемного обучения находит отражение во многих теориях обучения и современных педагогических технологиях.

Технология анализа ситуаций (action learning)

Специфика данной технологии заключается в том, что при проведении занятия в виде ситуационного упражнения можно достичь прогнозируемых результатов, осуществляя взаимодействие с другими участниками, выполняя комплексные взаимосвязанные (дополняющие) вычисления, выслушивая различные точки зрения и подходы и аргументируя собственную позицию. Именно работа в группе по анализу ситуации позволяет обучаемым усвоить знания и приобрести навыки и умения практически решать сложные задачи, рассматривать разнообразные возможности и подходы к решению проблем и адаптироваться к разным типам людей, участвующих в принятии решений. Основными целями данной технологии являются: развитие навыков анализа и критического мышления; соединение теории и практики; представление примеров принимаемых решений и их последствий; демонстрация различных позиций и точек зрения; формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности [42, 52].

К технологиям, активизирующим педагогический процесс, относятся: *метод ситуационного анализа*, включающий анализ конкретных ситуаций – АКС (ситуационные задачи – СЗ, ситуационные упражнения – СУ); метод ситуационного обучения – кейс-стади, метод кейсов, метод «инцидента»; метод анализа критических прецедентов, метод проигрывания ролей, игровое проектирование. Далее рассмотрим некоторые из них и их возможности применения в педагогическом процессе.

Ситуационный анализ. При ситуационном обучении участникам анализа предъявляются факты (события), связанные с некоторой ситуацией по ее состоянию на определенный момент времени в конкретной педагогической системе. Задача обучаемых – принять рациональное решение, действуя сначала индивидуально, а затем в рамках коллективного

обсуждения возможных решений, т. е. в процессе интерактивного взаимодействия.

В учебной ситуационной задаче могут содержаться различные предпосылки для анализа: оптимальное решение уже имеется у преподавателя, участникам анализа остается самим найти его и обосновать, показать, каким образом они его нашли (например, при расчетах) и как его реализовать; обучаемый должен проанализировать готовый вариант решения (ответа), предложенный автором-разработчиком ситуационной задачи; предлагается несколько вариантов правомерных решений; имеется многоальтернативное решение.

Преподаватель, ведущий занятие, ставит перед обучаемыми разнообразные вопросы, которые позволяют выявить специфические признаки проблемы, ее истоки, причинно-следственные связи и свойства, развивают способность рассматривать проблему с различных сторон и точек зрения и в разных аспектах: профессиональном (педагогическом), управленческом, психологическом, нравственном. В процессе анализа ситуаций формируются умения профессионального общения, которые в свою очередь формируют коммуникативную компетентность студента.

В психолого-педагогической литературе принято выделять два вида ситуационного анализа: ситуации конкретные и базовые. Конкретные ситуации возникают во всех сферах формального и неформального взаимодействия. Под конкретной ситуацией понимается реальное событие, происшедшее под влиянием некоторых факторов (событий), частично известных и частично неизвестных. Две конкретные ситуации могут быть идентичными, подобными и полезными с точки зрения возможности заимствования решений. Базовой ситуацией называется обобщенное описание совокупности подобных конкретных ситуаций, которые можно отнести к одному классу. В обучающей практике используются

разнообразные виды ситуаций: стандартная, критическая, экстремальная ситуация (или чрезвычайное происшествие). По характеру освещения, подачи материала могут быть использованы ситуации-иллюстрации, ситуации-оценки и ситуации-упражнения. Образовательная практика свидетельствует, что вычленить ситуацию в чистом виде невозможно. В любой из них могут присутствовать и некоторые элементы ситуаций других типов. Вид применяемых в учебном процессе ситуаций в каждом конкретном случае будет зависеть от специфики изучаемого курса, контингента обучаемых, поставленной учебной цели, учебного времени и опыта обучаемых.

Метод ситуационного анализа при умелом его использовании и применении позволяет оптимально решить одновременно три педагогические задачи: подчинить педагогический процесс управляющему воздействию преподавателя; обеспечить включение слушателей в активную учебную работу – как подготовленных обучаемых, так и новичков; наладить обратную связь, установить постоянный контроль за качеством обучения и процессом усвоения знаний. Для эффективного использования этой технологии преподаватель должен заранее подготовить вопросы, которые он будет задавать обучаемым в ходе анализа ситуации, а также перечень основных направлений поиска решения.

Самым распространенным методом ситуационного анализа является традиционный анализ конкретных ситуаций (АКС). При работе с методом АКС формируются следующие компетентности: развитие аналитического мышления, привитие практических навыков работы с информацией – вычленение, структурирование и ранжирование по значимости проблем; продвижение и развитие управленческой концепции, выработка управленческих решений; освоение современных технологий принятия решений, стимулирование инноваций, повышение мотивации на изучение

теории; расширение коммуникативной компетентности, формирование способности выбора оптимальных вариантов эффективного взаимодействия; разрушение стереотипов мышления, освобождение от «рудиментов» авторитарного опыта; демократизация процесса обучения.

Анализ конкретных ситуаций связан с творческим подходом к разрешению практической ситуации. Задача преподавателя – помочь найти и принять эффективное решение, исходя из сложности анализируемой ситуации и имеющегося времени для ее разрешения. Разновидностями метода АКС являются методы ситуационного упражнения (или задачи), метод ситуационного анализа (кейс-стади) и метод(ы) «инцидента».

Метод ситуационных упражнений (СУ), ситуационных задач (СЗ)
Обучаемому предлагается текст с подробным описанием сложившейся в организации ситуации или задача, требующая решения, иногда в тексте описываются осуществленные специалистом (педагогом) действия, и требуется проанализировать их правомерность. Но чаще всего обучаемый должен осуществить какие-либо процедуры, связанные с аналитической деятельностью: систематизировать проблемы, ранжировать их, произвести расчеты, осуществить сравнительные действия и т.д. – и только затем принимать решение. Целями применения СУ являются усвоение знаний и приобретение профессиональных навыков и умений на основе деятельности в условиях, приближенных к реальной практике. В основе ситуационного упражнения также лежит конкретная ситуация. Однако материал в ней подкреплён результатами специальных исследований, формами статистической отчетности и другой информацией. Кроме того, описание ситуации может содержать факторы, которые на первый взгляд не имеют прямого отношения к решению, но именно из них требуется выделить самые важные, приоритетные для принятия решений. Для СУ не является обязательным или непрямым наличие четко сформулированного

вопроса. Поэтому наиболее трудным этапом в решении СУ является определение главной задачи. СЗ может не иметь однозначного решения. Ситуация, лежащая в основе задачи, может предполагать множество решений, более или менее близких к оптимальному. Многообразие вариантов возможных решений, принятых обучаемыми, используется в дискуссии для анализа и оценки различных подходов к решению. Встречаются СЗ, у которых вообще нет решения, снимающего проблему, тогда решением считается установление противоречий, определение направленности необходимых действий в сложившейся обстановке.

Признаки ситуационной задачи, отличающей ее от конкретной ситуации: более четкая постановка задачи, как с качественной, так и с количественной точки зрения, анализ реальных данных конкретной организации при недостатке исходной информации для имитации вероятностного характера деятельности; необходимость выполнить расчеты – математические, технические и др.; представление результата решения в виде количественных показателей, графиков, формул, графически изображенных структур; многовариантность возможных решений. При использовании метода СУ больше внимания уделяется индивидуальному подходу к проблеме и ее решению, чем групповому. Поэтому данный метод чаще используется в рамках семинара или практического занятия [42, с. 42-43].

Формой практико-ориентированного, активного проблемно-ситуативного обучения выступает *кейс-стади (case-study)* – «изучение случая», *метод анализа кейсов*. В целом кейс-метод представляет собой систему обучения, базирующуюся на анализе, решении и обсуждении ситуаций, как смоделированных, так и реальных (из практики профессии). При этом обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

Существуют различные классификации кейсов. Так, по источнику формирования кейса выделяют: практические (конкретные жизненные ситуации, описание сопровождается, как правило, датами, фамилиями, названиями, фактами, событиями); обучающие («обучения действием», основная задача – научиться через моделирование пошаговому выполнению профессиональных функций. Например, обучение навыкам решения педагогических ситуаций, разработки процессуальных документов (конспектов, рабочих программ, технологической карты, протокола занятия и т.д.); научно-исследовательские кейсы, нацеленные на получение нового знания о ситуации и поведении в ней. Разбор конкретных ситуаций может сопровождаться анализом научных комментариев теории (закономерностей, принципов), применяемых в данных случаях, изучением научных статей и монографий.

Технологическая деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает два этапа.

Первый этап представляет собой сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Различают «полевые» (основанные на реальном фактическом материале) и «кресельные» (вымышленные) кейсы. Источниками формирования кейса в педагогике выступают: художественная и публицистическая литература; статистические данные; материалы научных статей, монографий, отчетов, посвященных той или иной проблеме; реальные события образовательной практики. Следует отметить, что проблема занимает исключительное место в кейс-методе, так как представляет собой форму существования и выражения противоречия между уже назревшей необходимостью в каких-то действиях и недостаточными условиями для ее реализации, то формулировка проблемы предполагает определение этого противоречия.

Следующим шагом в проектировании кейса является выбор

конкретной ситуации, которая могла бы выступить в качестве носителя сформированности проблемы. Отметим условия, которые нужно учитывать при составлении описания конкретной ситуации (КС). Это: ситуация должна соответствовать содержанию теоретического курса и профессиональным потребностям обучающихся; желательно, чтобы ситуация отражала реальный, а не вымышленный профессиональный сюжет, в ней должно быть отражено «как есть», а не «как может быть»; ситуация должна отличаться проблемностью и содержать необходимое и достаточное количество информации; ситуация должна быть по силам обучающимся, но в то же время не очень простой; ситуация должна быть описана интересно, простым и доходчивым языком; текст не должен содержать подсказок относительно решения поставленной проблемы; ситуация должна также сопровождаться четкими инструкциями по работе с ней.

Второй этап работы включает в себя деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и начинает дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации.

Метод анализа кейсов позволяет вовлекать в беседу обучаемых путем прямого обращения типа, например: «Как бы вы поступили в этом случае?», «Что вы думаете по этому поводу?», «Какое решение вы примете?» и пр. Принципиальное отличие метода кейсов от других технологий активизации педагогического процесса состоит в том, что здесь превалирует необходимость профессиональной (педагогической) и управленческой компетентности обучаемого. Для большинства рассматриваемых ситуаций целесообразно привлечение специальных (психолого-педагогических) знаний, которые приходят не столько с жизненным опытом, сколько с овладением определенной профессиональной деятельности.

Раскроем *этапы работы с кейсом на учебном занятии*:

1. *Этап введения в кейс, постановки преподавателем основных вопросов.* Кейсы могут быть розданы каждому обучающемуся за день до занятия или на самом занятии. На ознакомление выделяется 5-7 мин в зависимости от сложности кейса. Участники задают преподавателю вопросы с целью уточнения ситуации и получения дополнительной информации, которая фиксируется на доске для последующего обсуждения. Анализ ситуации (индивидуально или в малых группах) Каждый из участников представляет свой вариант решения в виде устного доклада (регламент устанавливается). Если участников много, то группа разбивается на малые группы, от каждой из которых выступает представитель. После деления на малые группы дается определенное время на решение проблемы, подготовку выступления (30-40мин). Требование –укладываться в установленные сроки. Участники выявляют проблемы, вырабатывают, оценивают и выбирают оптимальное решение, готовятся к презентации.

Необходимо предоставить возможность обучающимся использовать любую литературу и другие источники. Преподаватель, давая некоторые пояснения, должен избегать прямых консультаций. Целесообразно преподавателю самостоятельно в самый последний момент выбирать спикера, который будет представлять решение группы.

2. *Этап презентации решений по кейсам.* Представляют решение кейса от каждой малой группы 1-2 спикера. Время до 10-15 мин. Преподавателю необходимо: максимально поощрять использование плакатов, схем, графиков; побуждать членов малой группы дополнять высказывания своего спикера. Участники задают выступающему вопросы, на которые он должен либо ответить, либо внести обоснованное возражение. Преподаватель лишь направляет дискуссию. Каждый вариант решения фиксируется на доске.

3. *Этап общей дискуссии.* Преподаватель должен прогнозировать развитие дискуссии и корректировать ее ход, ставя те вопросы и освещая те моменты, на рассмотрение которых хотел бы направить обсуждение. Во время дискуссии следует избегать излишних споров, не допускать, чтобы лишь некоторые участники доминировали в обсуждении, не допускать намеренного ведения дискуссии к тому решению, которое преподаватель предпочел бы.

4. *Этап подведения итогов, завершающего выступления преподавателя.* Продолжительность – 10-15мин. Преподаватель должен рассказать о том, как разрешается ситуация. Для кейсов, написанных на примере реальных ситуаций, это информация о том, как были в реальной жизни решены проблемы, которые обсуждались обучающимися. Для «кабинетных» кейсов важно обосновать версию преподавателя. Следует акцентировать внимание на том, что кейс может иметь и другие решения, а затем выделить лучшие решения и расставить акценты поощрительного характера.

Кейс-метод должен использоваться в органическом единстве с другими методами обучения, в том числе традиционными (с дискуссией и деловой игрой). Кейс-метод способствует более глубокому усвоению учебного материала.

Технология игрового обучения. Деловая игра

В работах Н. В. Бордовской, Г. К. Селевко, А. М. Смолкина, Г. П. Щедровицкого игра рассматривается как «...это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [52].

В структуру игры как деятельности органично входит целеполагание,

планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

В структуру игры как процесса входят: а) роли, взятые на себя играющими; б) игровые действия как средство реализации этих ролей; в) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными; г) реальные отношения между играющими; д) сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде, в воспитании.

Технология игрового обучения строится как целостное образование, охватывающее определенную часть образовательного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игра развивается вместе с основным содержанием, способствует активизации учебного процесса и овладению различными элементами познания. Личностные качества обучающегося формируются в активной деятельности, и, прежде всего в той, которая на каждом возрастном этапе является ведущей, определяет его интересы, отношение к действительности, особенности взаимоотношений с окружающими людьми. С помощью игровых приемов можно развить память обучающегося, речь и мышление, коммуникативные умения, самостоятельность и ответственность.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического

процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной обучающей целью и соответствующими ей педагогическими результатами, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается на занятиях при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования обучающихся к учебной, учебно-профессиональной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций на занятии происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед обучающимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Особое значение в настоящей образовательной практике высшей школы приобретают игровые технологии, включающие в себя профессиональный контекст и направленные на развитие профессиональных компетенций. К этой группе игровых технологий относятся деловые игры.

Деловая игра (по Г. П. Щедровицкому) – педагогический метод моделирования различных управленческих и производственных ситуаций, имеющих целью обучение отдельных личностей и их групп принятию решения; особое отношение к окружающему миру; субъективная деятельность участников; социально заданный вид деятельности; особое содержание усвоения; социально-педагогическая «форма организации жизни».

Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей,

формирования общеучебных умений, дает возможность обучающимся понять и изучить учебный материал с различных позиций. В педагогическом процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама.

Имитационные игры. На занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т.д.) и обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет начальника, зал заседаний и т.д.). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры. Они помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например, методики написания сочинения, решения задач, ведения пропаганды и агитации. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные. Исполнение ролей. В этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель-пьеса ситуации, между обучающимися распределяются роли с «обязательным содержанием».

«Деловой театр». В нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Здесь студент должен мобилизовать весь свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки - научить обучающегося

ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

Психодрама и социодрама. Они весьма близки к «исполнению ролей» и «деловому театру». Это тоже «театр», но уже социально-психологический, в котором отрабатывается умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт.

Технология деловой игры состоит из следующих этапов.

Этап подготовки. Подготовка деловой игры начинается с разработки сценария - условного отображения ситуации и объекта. В содержание сценария входят: учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристик действующих лиц (групп).

Ввод в игру, ориентация участников и экспертов. Определяется режим работы, формулируется главная цель занятия, обосновывается постановка проблемы и выбора ситуации. Выдаются пакеты материалов, инструкций, правил, установок. Собирается дополнительная информация. При необходимости обучающиеся обращаются к ведущему и экспертам за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками игры. Негласные правила запрещают отказываться от полученной по жребию роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность, нарушать регламент и этику поведения.

Этап проведения – процесс игры. С началом игры никто не имеет

права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры. В зависимости от модификации деловой игры могут быть введены различные типы групповых ролевых позиций участников. Позиции, проявляющиеся по отношению к содержанию работы в группе: генератор идей, разработчик, имитатор, эрудит, диагност, аналитик.

Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Выступления экспертов, обмен мнениями, защита учащимися своих решений и выводов. В заключение педагог констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия. Обращается внимание на сопоставление использованной имитации с соответствующей областью реального мира, установление связи игры с содержанием учебного предмета.

Организационно-деятельностные игры (Г. П. Щедровицкий). Применяются для решения реальных вопросов текущей деятельности или для развития конкретной организации, а также для повышения квалификации непосредственно в организации с использованием реального информационного материала. Одна из основных характеристик ОДИ – активная, деятельностная включённость в работу всех участников (коллективная мыследеятельность). Основной акцент в ней делается на рефлексии. Причем обучающийся делает собственную деятельность объектом своего активного воздействия: он изменяет, совершенствует или заново выстраивает её. Акцент на рефлексии в ОДИ определяет соответствующий эффект данной формы игры, который, как правило, рассматривается в трех аспектах: познавательном, развития мыслительных способностей и аспекте общепсихологического развития учащихся. ОДИ отличается тем, что основной акцент в ней делается на рефлексии участниками собственной деятельности и той ситуации, в которой эта деятельность осуществляется.

Причём учащийся делает собственную деятельность объектом своего активного воздействия: в ходе игры он изменяет, совершенствует или заново выстраивает её.

Игротехник должен представить членам группы проблемное задание, т.е. перед участниками игры ставится задача на поиск, а точнее на изобретение нового способа решения обсуждаемой проблемы. В ОДИ приобретается способность к объективированию (или отстранению) собственной деятельности в ходе ее рефлексивного анализа. Объективация предполагает выход субъекта в особую рефлексивную позицию, внешнюю по отношению к нему самому, что расширяет его возможности адекватной оценки собственной деятельности и ситуации. Развитие обучающихся проявляется прежде всего в изменении уровня притязаний, самооценки и мотивации в учебной, учебно-профессиональной деятельности, которые становятся более адекватными, благодаря рефлексии обучающийся начинает более беспристрастно анализировать собственную деятельность, объективно смотреть на себя со стороны.

Работа с группой ведётся по следующей схеме: проигрывание игрового эпизода, обеспечивающего включённость участников в игру на эмоциональном и поведенческом уровнях. После проигрывания игротехник задаёт членам группы вопросы, выводя их в область причинно-следственных связей, заставляя анализировать своё и чужое поведение в только что разыгранной сценке, инициируя таким образом их рефлексия. Каждая группа в результате должна выйти на фиксированные заранее точки обсуждения. При этом игротехнику надо содействовать проявлению анализирующей активности членов группы, помогать делать выводы, находить причинно-следственные связи, видеть новые проблемы. Игротехник должен играть роль «пытливого исследователя», пытающегося понять вместе с другими членами его группы суть только что проигранной

ситуации. Ассистенты игротехников фиксируют проявления рефлексии у членов групп в ходе анализа проигранных ситуаций; а также активизация проявлений рефлексии у участников с позиции «критика», «наблюдателя», «эксперта».

Работа разбивается на три части: подготовительную, игровое исполнение, аналитическую разборку. *Подготовительная часть* предполагает создание (конструирование, проектирование) того, что будет затем разыграно в виде одной из общих схем, и отработку плана действий (операции и процедуры) самого игрового исполнения. В соответствии с этими схемами и планами происходит самоопределение обучающихся. Учащиеся (они же участники игровой имитации) проходят инструктаж и тренировки по исходным схемам перед игровым исполнением, и те, кто принимает предложенные условия, могут «включиться» в игровые процессы. Принятие игровой роли, места, позиции требует от участников игры готовности меняться, быть раскованными и ироничными к самим себе. Игра – это не тренажер, участникам нужно понять, принять и поверить в смысл игрового действия, в разумность и ценность возможных результатов. *Фаза игрового действия* делает организаторов и участников игры равными в условиях ситуативных столкновений. Педагог здесь такой же игрок, как и все остальные. Никто не знает, каким будет конечный продукт игры, поэтому никто и не может быть в позиции инструктора. Все играющие входят в предложенную педагогом схему, но сами игровые процессы начинают эту схему расшатывать и иногда ломать. Если педагог движется вместе с игрой, то он может в ходе игры конструктивно обогатить собственные представления и схемы.

В самом содержании игровых процессов также выделяются три этапа: представление в ролевых схемах и сценарных заготовках педагога; установление правил взаимодействия по ходу разворачивания игровых

событий; борьба без правил за сохранение своей точки зрения, собственного интереса, собственных целей. *Третья, завершающая фаза игровой имитации – аналитический разбор.* Разбор позволяет уже не в игровой ситуации произвести анализ и критику исходных схем, их развертывание и обогащение. Педагоги и учащиеся за счет этого могут увидеть направления решения проблем, накопить опыт работы. Те, кто не проводит аналитического разбора, получают в результате прохождения игрового процесса лишь поверхностное знакомство со схемами организации мышления, но оказываются неспособными применять их в дальнейшем самостоятельно.

Технология проектного обучения

Представляет собой систему получения знаний, когда обучающиеся вовлечены в процесс планирования и выполнения проектов, т. е. практических заданий, которые постепенно усложняются. Упор делается на самостоятельное выполнение, как индивидуально, так и в группе.

Теория проектного обучения раскрыта в работах педагогов-исследователей: В. В. Гузеева, Дж. Дьюи, У. Килпатрика, Э. Коллингсона, Е. С. Полат, Г. К. Селевко, С. Т. Шацкого и др. Выделим ряд ключевых понятий этой технологии.

Проект – это замысел переустройства того или иного участка действительности согласно определенным правилам. В этом случае «проект» есть результат некоторой – «проектной, проектировочной» деятельности, целостный образ будущего объекта; предварительный, предположительный текст какого-либо документа; определенная форма организации совместной деятельности людей по осуществлению крупных, относительно самостоятельных начинаний, компаний, дел, имеющих определенные цели (пример: «атомный проект»); название организации. В

построении и реализации деловых проектов могут участвовать разные специалисты, образуя временную организацию, которую часто именуют также «проектом».

Проектность – определяющая черта современного мышления. Проектное мышление, проектная деятельность - процесс обобщенного и опосредованного познания действительности, в ходе которого человек использует технологические, технические, экономические и другие знания для выполнения проектов по созданию культурных ценностей. Проект в контексте образования есть результативная деятельность, совершаемая в специально организованных педагогом («лабораторных») условиях. Специально организованные педагогом условия дают ребенку возможность действовать самостоятельно, получать результат, но в безопасных условиях.

Технология проектного обучения (метод проектов, проектное обучение) представляет собой развитие идей проблемного обучения, когда оно основывается на разработке и создании студентом под контролем преподавателя новых продуктов (товары или услуги), обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическую значимость.

Метод проектов – это способы организации самостоятельной деятельности обучающихся по достижению определенного результата. Метод проектов ориентирован на интерес, на творческую самореализацию развивающейся личности обучающегося, развитие его интеллектуальных, физических и профессиональных возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе деятельности по решению какой-либо интересующей его проблемы.

Проектирование – это целенаправленная деятельность по нахождению решения проблем и осуществлению изменений в окружающей среде (естественной и искусственной). Суть проектного обучения состоит в

том, что обучающейся в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты и т.д. Оно предполагает проживание обучающимся конкретных ситуаций преодоления трудностей; приобщение его к проникновению в глубь явлений, процессов, конструирование новых объектов, процессов и т.д.

Виды проектного обучения:

1. Исследовательские. Исследование проблемы ведется строго по методике научного изыскания.

2. Информационные. Сбор информации по выбранной проблеме и ее последующая обработка с целью презентации широкой аудитории.

3. Творческие. Здесь используется авторский подход, без каких-то рамок. В отличие от научного изыскания, которое проводится по правилам, идет максимально творческое осмысление проблемы.

4. Социально-ориентированные. Выбирается социально значимая задача, важная для общества. Разработка рекомендаций и правил.

Чаще всего проекты бывают смешанного типа и выполняются как в аудитории, так и вне ее. По степени участия они делятся на групповые, парные и личностные. Могут выполняться в рамках одной учебной дисциплины или быть межпредметными.

Учебный проект – это самостоятельно разработанный и изготовленный продукт (материальный или интеллектуальный) от идеи до ее воплощения, обладающий субъективной или объективной новизной, выполненный под контролем и консультированием педагога.

Е. С. Полат выделяет *основные требования к использованию метода проектов*:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование

демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду, пр.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса в разных местностях, план мероприятий, пр.);

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);
- выдвижение гипотез их решения;
- обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.);
- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.).
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Стадии разработки проекта:

I. Организационно-подготовительная стадия – проблематизация,

разработка проектного задания (выбор);

II. Разработка самого проекта (планирование);

III. Технологическая стадия;

IV. Заключительная стадия (оформление результатов, общественная презентация, обсуждение, саморефлексия).

Следует остановиться и на общих подходах к структурированию проекта согласно выделенным стадиям:

1. Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.

2. Далее педагогу необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются студентами с подачи преподавателя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью, т.д.). Здесь уместна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.

3. Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

5. Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на учебных занятиях или на занятиях в научном обществе, в групповой работе, пр.).

6. Защита проектов, оппонирование.

7. Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

Преподаватель высшей школы при выборе технологии обучения должен учитывать ряд факторов: приоритетность целей образования;

специфику содержания обучения (учебного материала); состав студентов (возраст, уровень подготовленности, физическое состояние, количество обучающихся); уровня развития технической оснащённости педагогического процесса.

Овладение преподавателем современными формами и методами в организации учебной и учебно-профессиональной деятельности обучающихся, освоение педагогических технологий, последовательно и эффективно ведущих к педагогической цели; овладение инновационными педагогическими стратегиями, ориентированными на доминирующую активную роль студента, на его индивидуальные способности в совокупности определяют методологическую культуру современного преподавателя высшей школы.

Методологическая культура педагога, по В. В. Краевскому, включает культуру педагогического мышления, основанную на знании методологии педагогики, умение применять эти знания в процессе решения педагогических ситуаций, методическую рефлексия [25]. Исследователи выделяют следующие составляющие методологической культуры педагога: проектирование и конструирование педагогического процесса (умение проектировать содержание будущей деятельности, систему и последовательность собственных действий и действий обучающихся); осознание и творческое решение педагогических задач (умение видеть проблему и соотносить с ней фактический материал, переводить в педагогическую задачу, выдвигать предположение и мысленно представлять себе последствия его реализации, из нескольких путей выбирать более эффективный, детализировать решение проблемы, анализировать процесс и результат решения педагогической задачи); педагогическая рефлексия (самоанализ собственной деятельности непосредственно в процессе обучения, а также эффективности

проектирования, конструирования, реализации, прогнозирования педагогического процесса) [26].

Педагогическая рефлексия является ключевым звеном методологической культуры педагога, так как рефлексивные процессы пронизывают всю его профессиональную деятельность. Сформированность методологической культуры преподавателя проявляется в стремлении и умении пользоваться научными педагогическими знаниями для анализа и совершенствования собственной деятельности

Раздел 2. Практико-ориентированные технологии в образовательной практике

Кейсы для итоговой аттестации обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Психолого-педагогическое сопровождение лиц с особыми образовательными потребностями

Кейс 1

Экспериментатору необходимо было выяснить объем памяти детей 5 лет.

Он предложил детям для запоминания следующие слова: карандаш, кукла, конфета и другие. Дети сумели воспроизвести лишь небольшое количество. В другой раз он в этой же группе предложил поиграть в магазин. «Я буду продавцом, – сказал исследователь, – а вы будете покупателями. Вот мои товары: карандаш, кукла, конфета (назвал те же слова). Кто назовет больше слов, тому и достанется покупка». На этот раз дети назвали больше слов.

Задания по кейсу.

1. Объясните разницу в полученных результатах эксперимента.
2. Какие возрастные особенности детей иллюстрирует данный эксперимент?

Кейс 2

Студент отделения психологии после успешно сданной летней сессии 1 курса поехал погостить в деревню к бабушке.

Однажды утром он вышел во двор, на котором уже копошилось несколько куриц, а между ними важно прогуливался петух.

Студента заинтересовало поведение петуха: он периодически бегал по двору, между курицами, иногда останавливался и громко кукарекал. Неожиданно пернатый напрыгнул на одну из куриц, схватил клювом ее за затылок и прижал к земле. В кармане у студента оказалось несколько семечек подсолнуха, и он бросил их в сторону петуха. Птица, тут же оставив в покое присевшую на землю курицу, жадно принялась склевывать лежащие в пыли семена. «Надеюсь, что я никогда не буду настолько голоден...» – подумал студент и тяжело вздохнул.

Задания по кейсу.

1. Какую научную концепцию использовал студент, объясняя поведение петуха и сопоставляя ее с собственным поведением?
2. Объясните поведение петуха.
3. Объясните поведение студента.
4. Какую ошибку при оценке и интерпретации ситуации совершил студент?

Кейс 3

Эмоциональная сторона взаимодействия в семье включает три блока: родительская чувствительность, эмоциональное принятие, особенности поведения родителей, определяемые эмоциональным отношением.

Родительская чувствительность характеризует особенности чувствования родителем эмоционального состояния своего ребенка. Его составляют такие характеристики как распознавание состояния ребенка, понимание причин этого состояния и способность к сопереживанию. Неумение распознавать состояния ребенка, понимать причины этого состояния и неспособность к сопереживанию (эмпатии) являются серьезной преградой к построению гармоничного взаимодействия.

Безусловное принятие является признанием неповторимой индивидуальности ребенка, признание его права быть таким, каков он есть,

– быть самим собой. Степень эмоционального принятия матерью ребенка проявляется в чувствах, возникающих у нее во взаимодействии. Это любовь, нежность, симпатия, гордость. Можно сказать, что общение с ребенком доставляет родителям удовольствие. В противном случае оно несет негативные переживания – злость, раздражение, досаду. По словам родителей, итогом такого взаимодействия становится усталость, опустошенность. Особенности поведения родителя определяются его эмоциональным отношением. Стремление родителей к телесному контакту с ребенком является важным показателем эмоционального отношения. Уровень эмоционального принятия во многом определяет реагирование на ошибки и неудачи ребенка. Любящий родитель ощущает сопричастность к делам, проблемам своего ребенка. Его неудачи рожают желание помочь, поддержать, вселить уверенность в своих силах. Главное – показать ребенку, что он не одинок в его решении, что ошибочное решение не лишит его родительской любви.

Задания по кейсу

1. Назовите компоненты детско-родительских взаимоотношений, которые характеризуют эмоциональную сторону взаимодействия.

2. Прокомментируйте положение о том, что «уровень эмоционального принятия во многом определяет реагирование на ошибки и неудачи ребенка». Приведите пример «помогающего» и «осуждающего» поведения родителей в ответ на допущенные ребенком неудачи и ошибки. Постройте прогноз развития детско-родительских отношений в обоих случаях.

3. Составьте перечень основных характеристик родителя, характеризующих один из типов взаимодействия родителя и ребенка: конфликтный, гармоничный, дистантный, «доминирующий ребенок – потворствующий родитель».

Кейс 4

Дети четырех-пяти лет участвовали в эксперименте. Им предлагалась такая задача: в два одинаковых стакана в присутствии ребенка наливали равное количество слегка подкрашенной воды спрашивали ребенка: «Где больше воды?» Ребенок уверенно отвечал: «Одинаково!» Тогда у него на глазах воду из одного из стаканов переливали в более узкий и высокий стакан и снова спрашивали: «А теперь, где больше воды?» Ребенок отмечал, что в высоком стакане воды больше.

Задания по кейсу.

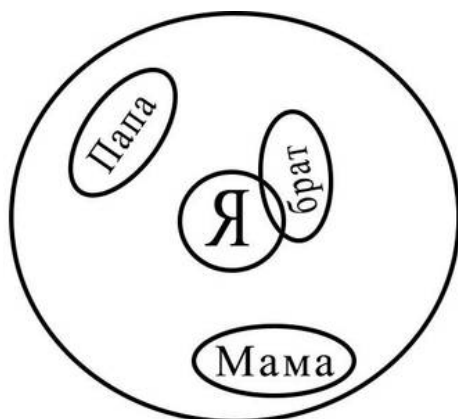
1. Объясните результаты эксперимента.
2. Какие особенности психических процессов иллюстрирует данный эксперимент?

Кейс 5

На рисунке представлены результаты проективной методики «Моя семья». Автор рисунка – мальчик 12 лет, имеет ограниченные возможности здоровья.

Задания по кейсу.

Дайте характеристику взаимоотношениям в семье.



Кейс 6

Что нам стоит дом построить?

Краткое описание. Соревнование по командам, викторина и творческое задание.

Цель и задачи: расширение кругозора; развитие художественной самостоятельности; воспитание уважения к чужому труду.

Содержание: трудовое, художественное.

Форма проведения: командное состязание.

Возраст участников: 12-15 лет.

Продолжительность игрового действия: 45 мин. – 1 ч.

Поэтапное описание.

Подготовительный этап. Формирование трех команд – по 8-10 человек. Формируется жюри.

Игровое действие. Викторина представляет собой ряд вопросов, связанных с профессией строителя. За каждый ответ дается фишка. Творческое задание: у каждого участника есть 15 минут, чтобы нарисовать Дом будущего. Еще 5 минут команда выбирает три работы, которые будут показываться жюри. Выбранные участники должны показать свой рисунок и рассказать о нем. Жюри распределяет фишки между участниками – от 1 до 5 фишек на каждую работу.

Подведение итогов. Побеждает команда, у которой набралось больше всего фишек. Индивидуальные награды: самый креативный (за необычную идею), самый творческий (хороший рисунок), самый активный (заработал больше всего фишек). Победившие в этих номинациях получают приз или некоторые привилегии на некоторый срок (если мероприятие проводится в лагере).

Советы по проведению воспитательного мероприятия.

Мероприятие может проводиться во время учебного года, или во

время летнего отдыха в лагере – День строителя, 14 августа (или второе воскресенье этого же месяца), выпадает на третий поток.

Мероприятие начинается со слов ведущего о важности профессии, так же речь может включать интересную информацию об этом празднике, о самом строительстве и т.д.

Викторина

1. Когда отмечается профессиональный праздник День строителя? (Во второе воскресенье августа)

2. Из какого мультфильма фраза «Мы строили, строили и, наконец, построили»?

«Чебурашка и крокодил Гена» +

«38 попугаев»

«Тридцать девятое царство»

3. Кто такой прораб?

Руководитель строительной компании

Руководитель строительства (производитель *работ*) +

Звеньевой

4. Какое слово здесь лишнее?

Гипс, цемент, бидон, известь

Ответ: лишнее слово бидон, в строительстве используется бетон

5. Как переводится с древнегреческого слово «архитектор»?

Главный строитель +

Обмерщик здания

Чертёжник

6. Железобетонными называются конструкции, изготовленные из

Бетона и стальной арматуры +

Бетона и панелей

Бетона и материалов с ячеистой структурой

7. Что нельзя строить?

Плотину

Планы

Новость +

Треугольник

Простака

8. Какой из построенных и функционирующих метрополитенов в мире имеет самое большое количество станций?

Токийский метрополитен

Нью-Йоркская подземка +

Шанхайский метрополитен

Московский метрополитен

9. Какими качествами должен обладать человек, выбравший профессию строитель?

Физически сильный +

Выносливый +

Имеющий технический склад ума +

Умеющий чертить

Ответственный +

Умеющий писать стихи

10. Рубероид - это

Конструкционно-отделочный материал

Покровный материал +

Клеевая конструкция

11. Как называется картина художника Питера Брейгеля, в основу которой положен сюжет из Первой книги Моисея о строительстве Вавилонской башни?

«Вавилонская башня» +

«Фрагмент»

«У моря»

12. Какие пословицы о строительстве вы знаете?

Кто ладно строит, тот дорого стоит!

Ломать – не строить.

Город строят не языком, а рублем и топором.

13. Сколько колонн имел построенный в VI веке до нашей эры храм Артемиды в Эфесе?

46

127 +

18

14. Какой ключ нельзя передать?

Ключ от квартиры

Ключ от сердца +

Ключ-родник +

15. Что такое строительство «под ключ»?

Это особая форма подряда, при которой подразумевается выполнение подрядчиком абсолютно всех строительных работ.

Творческое задание

На команду выдаются цветные карандаши, фломастеры, краски и листы бумаги. Все участники рисуют Дом будущего (умный дом, дом мечты), и придумывают, как описать работу – 1-2 минуты. Команда отбирает трех человек, работы которых будет оценивать жюри. Эти участники не только могут принести победу своей команде, но и получить приз.

Задания по кейсу

1. Проанализируйте представленное описание по следующему плану:

- а) соответствие названия содержанию воспитательного дела;
- б) будет ли воспитательное дело интересно предполагаемым участникам? Почему?
- в) возможно ли с помощью данного воспитательного дела решить поставленные задачи?

2. Определите пути совершенствования данного воспитательного дела.

Кейс 7

Ученику начальной школы (в 1998 году) дали нестандартное задание:

– В каком году твоя бабушка пошла в первый класс? Это непростая задача, но я уверен, – сказал учитель, – что ты сможешь сам ее решить.

– Моей бабушке сейчас 50 лет.

– Сколько ей было лет, когда она пошла в первый класс?

– Столько же, сколько и мне, 7 лет.

– Хорошо, как узнать, сколько лет прошло, как твоя бабушка пошла в школу, если ей сейчас 50 лет, а пошла она с 7 лет в школу?

– В школу она пошла в 7 лет, значит, – рассуждает малыш, – она пошла в первый класс – от 50 отнять 7 – 43 года назад. От 1998 отнять 43, получится 1955. Ура! Я знаю, в каком году моя бабушка пошла в первый класс – в 1955 году.

– Молодец! Ты правильно рассуждал и успешно справился с такой сложной задачей.

Задания по кейсу

1. Использование каких принципов обучения иллюстрирует данный эпизод?

2. Какие приемы активизации обучения использует педагог?

Кейс 8

Классу предложили помочь в подготовке первого этажа школы к школьному празднику. При этом было выделено 4 основных задания: 1)

привести в порядок и украсить первый этаж, полить цветы, 2) аккуратно расставить столы и стулья, 3) подготовить красочное объявление о празднике и разослать приглашения, 4) подготовить и привести в порядок материалы для выставки, разложив все отобранные экспонаты. Украсить первый этаж нетрудно, но это можно сделать только в последнюю очередь - после расстановки мебели. Значит тем, кто готовит выставку, придется задержаться дольше остальных. Расставить столы и стулья, полить цветы - самая непродолжительная и легкая работа, а отбор и систематизация материалов для выставки потребуют времени, кропотливости, внимания и вкуса. Разъяснив все моменты работы, педагог кладет на стол четыре листка бумаги (по количеству заданий) и просит класс разделиться на бригады и выбрать вид работы самим. Затем он отвлекается, делая вид, что занят своим делом, и наблюдает за ходом распределения участков работы и за делением на бригады.

Задания по кейсу

1. Для какого возраста подобная форма организации деятельности в коллективе будет более эффективна?
2. Охарактеризуйте стиль педагогического общения учителя.
3. В чем воспитательная ценность данного приема организации деятельности?
4. Какие принципы воспитания реализовывались в данной ситуации?

Кейс 9

Учащихся 7 класса после летних каникул словно подменили. Раньше в коллективе было почетно много знать, учиться на высокие отметки, было даже соревнование на количество дипломов и сертификатов в принятых мероприятиях. По результатам первой четверти, в классе остался только один отличник, а раньше их было 12. Классный руководитель пригласил школьного психолога провести беседу с классом. На родительском

собрании педагог также настроил родителей на требовательное отношение к учебным достижениям. Пригрозил ввести доску позора, взамен на экран достижений. Но, к удивлению педагога, вторая четверть по среднему баллу оказалась еще хуже первой. Показатели успеваемости были снижены, класс занял последнее место на параллели.

Задания по кейсу

1. Как вы думаете, чем обусловлена сложившаяся в классе ситуация со снижением успеваемости?
2. Какие меры и направления деятельности следовало бы предпринять классному руководителю при работе с данным классом?

Кейс 10

Классный руководитель 8 «А» класса уволилась после продолжительной болезни. Последние три месяца класс практически не имел классного руководителя. Коллектив класса разобщен на микрогруппы, на уроках часто возникают конфликты, что снижает качество учебно-воспитательного процесса. Чаще всего нарушают дисциплину на уроке Денис Л. и Сергей Р. Половина класса занимает нейтральную позицию, ребята не вмешиваются в конфликтные ситуации и не критикуют конфликтующих.

Вам поручили классное руководство в конце второй четверти.

Задания по кейсу.

1. Какие первоочередные задачи в работе с коллективом класса вы поставите? На какой срок?
2. Сформулируйте стратегические цели работы с коллективом класса.
3. Спланируйте мероприятия по восстановлению продуктивного взаимодействия в коллективе.

Кейс 11

Катя (12 лет) ревниво сравнивает свою одежду и причёску с образцами, которые она видит на журнальных обложках или на прохожих. Все чаще и чаще по этому поводу происходят острые разговоры с мамой, которая не разделяет её желаний иметь такую одежду.

Задания по кейсу

1. С чем связано такое поведение подростка?
2. Какие психологические особенности возраста проявляются в данной ситуации?
3. Какова должна быть тактика поведения взрослого?

Кейс 12

Мама говорит Диме: «Не удирай так далеко!». Дима отвечает: «Не беспокойся, мама, я удеру и придеру!».

Задания по кейсу.

1. Какая особенность детской речи проявилась в ситуации? Для какого возраста она характерна.
2. Каковы причины ее возникновения? Есть ли необходимость в коррекции?

Кейс 13

Ребенок «все понимает», как считает мама, но слова произносит нечетко. Знает названия многих предметов, действий, выполняет команды.

Задания по кейсу

1. Укажите приблизительный возраст ребенка.
2. Определите стадию развития речи. Охарактеризуйте особенности этой стадии.
3. Охарактеризуйте ведущий вид деятельности, характерный для данного возраста.

Кейс 14

Студентка, наблюдая за действиями детей с игрушками, отметила:

«Сережа, 1 г., 1 м., играю разными игрушками, действует примерно одинаково: стучит, катит, сжимает, тащит...

Катя, 2 г. 1 м., играя теми же игрушками, действует по-другому: куклу качает, машинку везет, карандашами рисует...».

Задания по кейсу.

1. Как называются действия с игрушками кати и Сережи? В чем их разница?
2. Охарактеризуйте ведущий вид деятельности ребенка данного возраста.

Кейс 15

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

Задания по кейсу.

1. Определите возможные причины поведения подростка.
2. Какие эффективные воспитательные формы и методы можно реализовать во взаимодействии с данным подростком?
3. Продумайте, с какими трудностями педагогического общения Вы можете столкнуться, предложите пути их преодоления

4. По каким проявлениям вы зафиксируете результаты вашей воспитательной работы с Сергеем?

Кейс 16

Катя, ученица 7-го класса, страдает от того, что ее рост уже сейчас 171 см. В классе она выше всех. К доске выходит сгорбившись, поджимает ноги, сутулится. Каждый выход к доске – страдание. Поэтому иногда отказывается отвечать – пусть лучше «два», чем еще одно унижение. В ее сознании постоянно звучат реплики мальчишек: «Эй, каланча!», замечание учителей: «Что это тебя так перекручивает?», когда она выходила к доске, просьба матери: «Да не сутулься ты, расправь плечи, смотри какая у тебя фигура симпатичная». А тут еще Пашка нравится, а он на полголовы ниже ее. Разглядывая себя перед зеркалом вечерами, Катя горевала: – Ах, эти ужасные руки, они ниже колен! Ну разве у нормального человека бывают такие руки?.. И шея длиннющая, но с ней можно что-то придумать, если ее втянуть или поднять воротник, а вот ноги куда денешь?

Задания по кейсу.

1. Какими психологическими особенностями подросткового возраста обусловлены суждения и действия Кати?

2. Определите основные направления помощи девочке.

Кейс 17

Мама пришла на консультацию к педагогу-психологу дошкольного учреждения и обратилась за помощью: ее ребенок стал не управляем, она уже не знает, что делать, и привела очень часто повторяющуюся ситуацию:

«Малыш (2 г. 4 мес.) пытается сам одеваться. Вот он натягивает колготки. Ничего не получается. Взрослый пытается помочь.

– Я сам! – протестует малыш.

– Сиди спокойно, а то гулять не возьму!

– Я хочу сам! – упрямо заявляет малыш и стягивает колготки.

- Ну и упрямый же ты! – сердится взрослый.»

Задания по кейсу.

1. Сформулируйте проблему и ее причины.
2. Какой алгоритм работы возможен с участниками ситуации (с указанием методов психолого-педагогической работы)?

Кейс 18

Начало учебного года. Группа – новая по составу, собрана из детей 5-летнего возраста из разных детских садов. На занятиях Тема мог сидеть за столом не более 10 минут. Остальное время он передвигается по группе: может лечь на подоконник, сесть на детский диванчик в игровом уголке и т.п. Однако из занятий не «выключается»: отвечает на вопросы, которые педагог задает, обращает внимание на иллюстрации, иногда комментирует ответы детей из группы.

Задания по кейсу.

1. Сделайте предположения о причинах описанного поведения ребенка.
2. Какие методы психологической диагностики вы будете использовать для их подтверждения/опровержения?
3. Разработайте проект Вашей работы как педагога-психолога в данной ситуации.
4. Какие рекомендации вы дадите воспитателю группы?

Кейс 19

При глухоте, согласно теории Л.С. Выготского о структуре дефекта, первичным нарушением является выключение или грубая недостаточность слухового восприятия.

Задания по кейсу.

Какие возможные дефекты можно назвать в качестве вторичных (третичных) в данном случае? Объясните механизм их возникновения.

Кейс 20

Света, 6 лет 2 месяца. Ребенок от первой беременности, первых родов. Беременность протекала с токсикозом второй половины, однократным падением артериального давления. Роды на сроке 38 недель. Оценка по шкале Апгар 8-9 баллов. Раннее развитие: голову держит с 2 мес., сидит с 5,5 мес., пошла в 11,5 мес.

Когда девочке было 2 г. 9 мес., родители развелись, мать вскоре вышла второй раз замуж. Через год родился младший брат, все внимание мамы сконцентрировано на младшем ребенке, т.к. тот родился с дисплазией суставов. Отчим на девочку внимания не обращает, родной отец контакта с бывшей женой и ребенком не поддерживает.

Попытки девочки на что-либо жаловаться, пресекаются словами: «Ты большая, у тебя ничего не болит, а вот у братика болят ножки». Света очень быстро, со слов матери, стала ей помощницей и опорой – мать отправляла девочку гулять с коляской во дворе (и девочка справлялась), покачать кроватку, укладывая малыша спать, спеть ему песенки. Девочка помогала менять подгузники, купать и кормить малыша.

В детский сад Света пришла в 4 г. 1 мес. Она достаточно хорошо понимает и точно выполняет простые просьбы и инструкции, однако сложные инструкции (две и более ступеней) вызывают затруднения: забывает или путает последовательность действий (помощь и дежурство по столовой). Света молчаливый ребенок, но иногда она «как бы оживает», задает очень много вопросов «Почему? Зачем? Как?». Но ответы не запоминает, и, в следующий раз, вопросы могут повторяться.

Познавательные интересы нечетко выражены, интереса к занятиям не проявляет, также не проявляет инициативы, но может по наводящим вопросам составить рассказ по сюжетной картине, чаще перечисляя основные объекты, которые видит на картинке, а также действия этих

объектов. Речь бедная и однообразная, говорит простыми предложениями, иногда встречаются у нее аграмматизмы, активный и пассивный словарный запас бедны и не соответствуют возрасту. В процессе составления рассказа по картинке наблюдается соскальзывание с содержания картинки на другие темы, более знакомые, иногда добавляет в рассказ побочные стереотипы и ассоциации. Сложности есть в определении причинно-следственных связей и отношений (последовательность картинок), понимает лишь общее смысловое содержание ситуации, которая изображена на картине. На вопросы по содержанию картинки дает хотя и односложные, но правильные ответы. Однако же вопросы не способствуют тому, чтобы у ребенка возник четкий замысел связного высказывания. В речи девочка использует много указательных и личных местоимений, а также вспомогательных невербальных средств коммуникации. Имеет место фонематическое и фонетическое недоразвитие.

Света охотно сотрудничает со взрослыми в игре, готова помогать, если в ответ получает ласку, тактильный контакт. Обращение Светы к взрослому в большинстве случаев связано с желанием привлечь к себе внимание.

Общение со сверстниками носит эпизодический характер. Даже если дети берут её играть, то её действия в большинстве случаев не согласованы, она не удерживает и соблюдает правила игры в полной мере. Явных предпочтений в общении с ровесниками, устойчивых групп или пар общения нет. В игру с детьми по собственной инициативе не включается. В лучшем случае, предпочитает наблюдать за предметно-игровыми действиями, собиранием конструктора, рисованием других детей.

Задания по кейсу.

1. Выделите круг проблем в развитии ребенка и причины их возникновения.

2. Дайте прогноз по развитию ребенка на ближайший возрастной период.

3. Определите направления психокоррекционной помощи.

4. Какой информации Вам не хватает для более точного анализа ситуации? Для чего Вам эта информация?

Кейс 21

К педагогу-психологу обратилась учительница 2 класса:

«Лена (8 лет) сильно отстает по школьной программе, на уроках не внимательна, во всех контрольных работах допускает многочисленные ошибки, плохо списывает с доски, трудно понимает объяснение учителя с первого раза, постоянно переспрашивает. При этом домашнюю работу выполняет на достаточно хорошем уровне, и как утверждает мама, делает это Лена самостоятельно».

Задания по кейсу.

1. Сформулируйте проблему и ее причины.
2. Какой алгоритм работы возможен с участниками ситуации (с указанием методов психолого-педагогической работы)?

Кейс 22

В конце первой четверти кабинет педагога-психолога посетила мать первоклассника.

Запрос: «Все ли в порядке с моим сыном? Нет ли у него умственных отклонений, т.к. его обучение продвигается с большими затруднениями».

Ребенок тихий, ласковый. Детский сад не посещал, читать, считать научился дома, рос «домашним ребенком» в семейном кругу, где умели уделить внимание ребенку. Но с начала учебного обучения спокойствие в доме кончилось. Мальчик стал беспокойным, часто плачет, вздрагивает от любого звука, плохо спит по ночам.

Задания по кейсу.

1. Проанализируйте ситуацию.
2. Определите направления психокоррекционной помощи.
3. Составьте психолого-педагогические рекомендации.

Кейс 23

Юра (6 лет, 2 месяца) пришел записываться в школу с мамой. Первое же задание, в котором требовалось нарисовать фигуру мужчины, а затем срисовать два предложенных образца, он выполнил крайне неохотно, приговаривая, что ему не нравится рисовать. Выполняя задание «Узор», в котором требуется по определенному правилу соединять нарисованные геометрические фигуры, он тоже все время говорил, что устал и не хочет больше рисовать. Но тут же вскакивал из-за стола, подбегал к доске, хватал мел и принимался рисовать на доске корабли. От выполнения следующих заданий он пытался уклониться, ссылаясь на боль в животе. Но его мать, находившаяся все время рядом с ним, сказала, что он всегда так говорит, когда не хочет что-то делать.

Мама ребенка понимает, что ее сын очень неусидчив и невнимателен, что он очень запущен, так как им никто никогда не занимался ни в семье, ни в детском саду. Но именно поэтому она хочет, чтобы он пошел в школу с шести лет.

Задания по кейсу.

1. Определите степень готовности ребенка к школе. На основании каких фактов Вы смогли сделать этот вывод?
2. Смоделируйте дальнейший разговор с мамой ребенка.

Кейс 24

Пятиклассница Ольга Л. в самом начале учебного года показалась классному руководителю замкнутой, настороженной, тревожной девочкой. Однако, учитель начальных классов, наоборот, охарактеризовал ее как

активную, общительную, ответственную. В беседе с классным руководителем Ольга призналась, что с переходом в 5 класс она, действительно, начала больше переживать, волноваться, ей не хватает заботы и внимания первой учительницы, кажется, что постоянно нужно быть настороже, ощущает непонятные ей угрозы.

Задания по кейсу.

1. С какими трудностями может столкнуться обучающийся при переходе из начальной школы в среднюю?
2. Охарактеризуйте основные факторы психологического дискомфорта обучающихся в образовательной среде.
3. Спрогнозируйте последствия в поведении и развитии девочки.

Кейс 25

К вам обратилась администрация образовательного учреждения в лице директора с просьбой повысить учебную мотивацию одного из учеников 6 класса. Подросток ведет себя пассивно на уроках, не всегда выполняет домашние задания, поглощен межличностными отношениями в классе, что влияет на эффективность его учебной деятельности.

Задания по кейсу.

Какой вариант консультирования и психолого-педагогическую программу вы выберете для школьника данного возраста и почему?

Практико-ориентированные задания для итоговой аттестации обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Психолого-педагогическое сопровождение лиц с особыми образовательными потребностями

1. Ниже даются характеристики учеников. Укажите, к какой профессии (типу профессий) наиболее пригоден, по вашему мнению, каждый из них.

Разработайте план профориентационной работы (основные направления) с учащимися.

Ученик А. Отличается большой собранностью, целеустремленностью. В любой трудной обстановке умеет сохранить самообладание, выдержку, обладает большим чувством самоконтроля, четким мышлением. Движения и действия его быстрые, но не поспешные. Его интересы сосредоточены в области физики.

Ученица В. Все годы учится только на «четыре» и «пять», любит литературу, музыку, спорт, но больше всего – физику и математику, ищет всюду самостоятельные решения. В VIII классе она была прикреплена к неуспевающим ученикам и, не смотря на хорошее знание предмета, испытывала трудности в объяснении учебного материала.

Ученица Н. Хорошо учится, активна в учебе, в труде и спорте, в художественной самодеятельности, хотя ни в одном из этих видов деятельности не выделяется среди других. Н. – большой реалист. Когда на школьном совете обсуждали вопрос об организации кружка «Своими руками», она встала и минут пять, загибая пальцы, перечисляла, что нужно сделать. Когда же ей поручили организовать группу сильных мальчиков для переноски столов, а самый сильный из ребят отказался, Н. высказалась: «Сейчас соберу одних девчонок и ребят из младших классов, они посильнее некоторых, что с гантелями».

2. Составьте примерный план тренинга для подростков с ОВЗ (продумайте его названия, обозначьте темы, необходимое для его проведения время, условия и т.п.).

3. Составьте план диагностических и возможных психокоррекционных мероприятий по подготовке старших дошкольников к обучению в школе.

4. Предложите примерный план совместного досугового мероприятия

для детей с ОВЗ и с нормальным развитием в условиях прогулки в парке.

5. Предложите примерный план отрядной работы на организационный период в загородном лагере с детьми 9-10 лет (обозначьте основные задачи и пути их реализации).

6. Составьте тест для педагогов и родителей с целью выявления их знаний в области психологии подростка. Тест должен включать не менее 10 вопросов.

7. Выберите три интерактивных приема организации этапа рефлексии проведенного классного часа со старшеклассниками (подростками).

8. Составьте примерный план выступления педагога-психолога на родительском собрании в 1-м классе.

9. Разработайте схему анализа учебной книги (учебника, учебного пособия) по психологии (или педагогике).

10. Какие меры по организации коррекционно-развивающего обучения вы предложили бы данному ребёнку?

Максим, 8 лет, воспитывается в полной семье, где, по всей видимости, нарушены эмоциональные контакты с ребенком. Мальчик тревожный, замкнутый, с аутичными формами поведения. В классе «отверженный», у него нет друзей, его не любят одноклассники, не принимают в игры. Внешняя причина – конфликтность, агрессивность. Он часто вступает в драку, может ударить и девочку. По данным психологического обследования, у мальчика низкие показатели интеллектуального развития: неустойчивое внимание, невысокий объем кратковременной памяти, несформированность внутреннего плана действий. Слабые способности самоконтроля, самоорганизации создают значительные трудности в учебной деятельности. Он медленно работает на уроках, иногда «выпадает» из учебного процесса и с трудом включается в работу. На уроках эмоционально напряжен, болезненно реагирует на

замечания учителя. Внутренне постоянно готов защищаться. Похвала, поощрение со стороны учителя иногда вызывают неадекватную реакцию. Нарушенные взаимоотношения со сверстниками, отчужденность вызывают стремление быть ближе к взрослым. Значимым взрослым для мальчика является отец.

11. Составьте примерный план тренинга для старшеклассников (продумайте его названия, обозначьте темы, необходимое для его проведения время, условия и т.п.).

12. Составить проект программы по психолого-педагогическому сопровождению детей с задержкой психического развития в ДООУ, которая включает в себя следующее:

1. Цель.
2. Основные направления
3. Особенности познавательного развития детей с ЗПР.
4. Особенности организации коррекционно-развивающей среды.

13. Составьте примерную программу раннего развития для реализации в условиях центра дополнительного образования для детей.

14. Предложить программу сопровождения и реабилитации ребёнка.

Больной Ш., 6 лет. Диагноз: Логоневроз. Отмечается гиперопека со стороны родителей. Начало заболевания совпадает с началом посещения детского сада.

15. Предложите психолого-педагогические рекомендации для родителей и педагогов по обучению и воспитанию (взаимодействию) с ребенком, переживающим кризис 7 лет.

Кейсы для итоговой аттестации обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Инновации в образовании

Кейс 1

Педагог изобразительного искусства организовала прогулку в парк. Она выбрала самое живописное место и предупредила, чтобы каждый взял с собой рамку для картины. Когда все поднялись на горку, педагог сказала:

- Когда я училась рисовать, то придумывала для себя необычные способы рисования. Сейчас я хочу поделиться этими способами. Мы сегодня с вами будем выбирать картины с изображением зимнего пейзажа. Кто из вас выберет самую красивую и сможет всем доказать красоту этой картины, получит приз – право выставить свою картину в художественной галерее школы.

– А где эти картины? – спросил кто-то из учащихся.

– Они вокруг нас. Возьмите свою рамку, наводите ее на различные части живого пейзажа и смотрите, что же за картина оказалась у вас в рамке. Когда подберете самую красивую, пригласите всех нас посмотреть. Ученики начали искать живописные уголки парка, наводили свои рамка, выражали восторг, приглашали всех посмотреть. Радостные и возбужденные возникшим интересом к живописи, ребята выразили желание написать красками увиденные пейзажи. Учителем была признана лучшей картина Гены. Ему удалось выбрать вид, напоминающий дорогу в ущелье. Однако не все учащиеся с этим согласились. Тогда учитель рисования предложила организовать художественный конкурс картин среди обучающихся школы и выбрать экспертов – учителей школы.

Задания по кейсу.

1. Каков стиль деятельности и поведения учителя?

2. Охарактеризуйте приемы взаимодействия педагога с детьми.

3. В чем ценность выхода педагога за пределы традиционной классно-урочной формы организации обучения?

4. Какие инновационные способы организации деятельности учащихся Вы можете предложить?

Кейс 2

В вашей школе предлагают внедрить современный ресурс для осуществления обучения учащихся – дорогостоящая информационная система «Медиабезопасность и образование школьника», которая предусматривает лицензионные электронные учебники, использование гаджетов, систему родительского и учительского контроля за выполняемыми заданиями, систему слежения за временем проводимом за компьютером, двигательной активностью ученика в течении дня, недели и пр.

Администрация школы приняла решение обратиться к спонсорам, попечительскому совету, родительскому комитету. Координировать взаимодействие социальных партнеров поручено и вам, в том числе, как заместителю директора. Вам необходимо разработать план проекта по внедрению современного ресурса, соблюдая баланс интересов сторон и не нарушая устойчивости и социальной эффективности систем партнерства.

Задания по кейсу.

1. Перечислите всех социальных партнеров школы в данной ситуации.

2. Каковы основные условия эффективного взаимодействия с социальными партнерами, в сложившейся ситуации?

3. Перечислите основные принципы устойчивости и социальной эффективности систем партнерства в учреждении среднего образования.

4. Какие основные разделы плана проекта по внедрению современного ресурса вы можете предложить, чтобы соблюдался баланс интересов сторон?

Кейс 3

Идет урок. Решая задачу, восемь учеников класса прибегли к одному способу, пятнадцать учеников выбрали другой, четверо пошли оптимальным путем. Учитель, однако, не спешит ставить точки над «и». Он предлагает преобразовать задачу на новый лад, при этом поощряя активность каждого ученика. Учитель и с оценками не торопится, как это бывает, - он больше всего озабочен работой мысли учеников, занят доброжелательным разбором не только всех способов решения задачи, но и ошибок отдельных учеников, поощрением все новых и новых самостоятельных поисков. Для него и его учеников (он их к этому приучает) самая большая радость и награда - радостный вскрик: «Я понял! Можно еще и так решить...»

Задания по кейсу.

1. Каков стиль обучения на уроке?
2. Что служит критерием успешности урока?
3. Какие педагогические задачи ставились и решались на занятии

Кейс 4

Современный мир меняется очень быстро, и, выбирая будущую профессию, рискованно ориентироваться на то, что востребовано сейчас. В предисловии к Атласу новых профессий (Атлас новых профессий 1.0; 2.0; 3.0; портал new.atlas100.ru) отмечено, что «...Образование традиционно считается крайне консервативной сферой, но в связи с приходом новых информационных и коммуникационных технологий оно начинает претерпевать сильные изменения.

Во-первых, в образовании начинают применяться инструменты обучения с привлечением ИТ: онлайн-курсы, симуляторы, тренажеры, игровые онлайн-миры и др.

Помимо привычного обучения навыкам и знаниям, новые инструменты позволяют развивать когнитивные навыки и осваивать продуктивные состояния сознания.

Во-вторых, информационные технологии позволяют сделать образование индивидуализированным, когда содержание и процесс обучения подстроены под запросы учащегося и его индивидуальные особенности (скорость обучения, предпочтение формы обучения и др.).

В-третьих, в образовании активно внедряются игровые формы обучения, поскольку игра позволяет более всесторонне и эффективно осваивать изучаемый предмет.

В-четвертых, образование, особенно для учащихся вузов и взрослых, оказываются все более предметным и практико-ориентированным, поэтому в центре такого образования становятся реальные проекты обучающихся, в том числе их стартапы.

Наконец, образование перестает быть этапом в начале самостоятельной жизни, а становится непрерывным процессом, сопровождающим человека на протяжении всей жизни».

В данном контексте можно представить, что всего через пару десятилетий ученики будут бояться, что электронный ассистент донесёт тьютору, что они недостаточно усердно занимались, а брейн-тренер будет спорить с лайфстайл-тренером о распределении нагрузок.

Инновации, которые качественно меняют жизнь, приводят к тому, что традиционная модель «учитель - источник знания» становится анахронизмом. Люди становятся быстрее и многозадачнее, овладевают новыми техническими средствами, инструментами и методами коммуникаций. Это значит, что в ближайшем будущем должны возникнуть новые специальности, которые расширят и видоизменят сферу деятельности учителя, приспособив её к современным реалиям.

Задания по кейсу.

1. Выделите основные тенденции (тренды) современного образования, дав им характеристику
2. Какими именно будут педагогические профессии будущего, к чему себя готовить, на кого учиться будущим педагогическим специалистам?
3. Есть ли необходимость в том, чтобы учитель находился в одном помещении с учеником во время занятий? Обоснуйте свою позицию.

Кейс 5

После сообщения учащимся темы и цели урока Галина Петровна как обычно написала на доске новую тему и принялась её объяснять. Никаких вопросов классу она не задавала. Через некоторое время учительница обратила внимание что Маша – ученица, имеющая средний уровень подготовленности, высоко поднимает руку и пытается подсказывать учительнице. Это выглядело, по крайней мере, странно, так как обычно Маша плохо готовилась к занятиям.

– Маша! Ты знаешь эту тему вопрос?

– Да-да, - с энтузиазмом ответила девочка.

– Хорошо, тогда давай договоримся так: ты мне сейчас немножко поможешь, дальше я буду объяснять новый материал сама. А ты будешь внимательно меня слушать – вдруг я забуду о чём-то сказать. Сегодня ты будешь моей помощницей, – обратилась Галина Петровна к девочке.

Девочка осталась очень довольна вниманием учительницы. И после состоявшегося диалога успокоилась и стала вдумчиво следить за содержанием и логикой рассуждений учительницы.

Задания по кейсу.

1. Правильно ли с педагогической и психологической точек зрения поступила учительница? Почему?
2. На знание каких закономерности опиралась учительница?

3. Как можно назвать приём, который применила учительница? Как часто можно применять его на уроках?

Кейс 6

В качестве учебной нагрузки молодому педагогу были определены часы русского языка и литературы в двух девятых классах. На первом уроке русского языка учитель представился, проверил готовность класса и обучающихся к уроку, отметил присутствующих, сформулировать цель и задачи на учебный год, на четверть, на данный урок.

Далее учитель предложил обучающимся выполнить тест, целью которого было выявление уровня имеющихся знаний по предмету. Выполнение теста заняло больше времени, чем запланировал учитель. После того как ученики сделали свои работы, учитель задал ребятам домашнее задание, которое включало самостоятельное изучение новой учебной темы по учебнику. Свою позицию учитель обосновал тем, что на следующем занятии надо уделить больше времени выполнению практических заданий.

При проверке тестовых работ учитель обратил внимание на то, что большинство обучающихся выполнили половину задания, что указывает на отсутствие необходимых для дальнейшего успешного изучения предмета знаний. Ряд учеников даже не приступил к выполнению, что, в свою очередь, свидетельство о низком уровне интереса школьников к предмету.

Учитель понял, что те цели и задачи, которые он определил, как стратегические, и в дальнейшем не будут достигнуты на уроках, так как для их реализации его ученикам не хватает знаний по предмету и стремление к развитию, саморазвитию.

На следующем занятии учитель раздал учащимся выполненные на предыдущем уроке тестовые задания, а также дополнительный материал по

совершенствованию знаний. Дополнительный материал, по его замыслу, включал те знания, которыми должны владеть учащиеся десятых классов.

Десятиклассники отреагировали негативно, на протяжении урока учитель заметил возрастающее безразличие к предмету, нежелание учиться. Это проявилось в том, что учащиеся не хотели отвечать на вопросы и выполнять задание. В ответ на замечание учителя о допущенных ошибках реагировали отказом выполнять задания дальше. Попытки учителя заинтересовать учащихся класса не имели успеха.

Задания по кейсу.

1. Какие ошибки при планировании допустил молодой педагог?
2. Какие приоритетные задачи должен решать учитель в сложившейся ситуации?
3. Что является основополагающим фактором в деятельности педагога в условиях личностно ориентированного обучения?

Кейс 7

Преподаватель проводит семинарское занятие. Проверка подготовленности студентов к занятию показала, что только три человека были готовы. Эти обучающиеся были поощрены отличными отметками за верно выполненную работу и получили дополнительное задание, а остальным после некоторых пояснений было предложено в течение занятия выполнить домашнее задание. Четверо учеников отказались его выполнять, прокомментировав свой поступок непониманием и нежеланием выполнять работу, начали вести беседу, явно отвлекающую от работы остальных. Не реагируя на замечания преподавателя, а при этом еще и переходя на громкий смех и реплики, эти учащиеся были предупреждены о том, что их работа на занятии будет оценена негативно. Один студент из этой компании, забыл тетрадь, второй вышел после болезни и еще не переписал

конспект, еще один высказал свое нежелание выполнять работу, а последний просто работу не выполнил, но конспект у него был.

Проблема возникла именно с этим последним студентом Сергеем, который любил поспорить с преподавателем. За конспект Сергей получил удовлетворительную отметку, а за отсутствие выполненных заданий и работу на семинаре – отметку «неудовлетворительно». Первоначально проблема состояла в оценке конспекта, затем у Сергея возник вопрос о причине выставления ему двух отметок, в то время как остальные обучающиеся были оценены только одной отметкой. Сергей привел в пример педагога другого предмета, который за выполненный конспект ставил отметку «хорошо», и настаивал на том, чтобы и здесь получить ту же отметку. Но в данном случае конспект в тетради был лишь переписыванием уже заранее составленного преподавателя конспекта. Поддавшись эмоциям, преподаватель вступает со студентом в спор, а затем, с целью сдерживания конфликта выставляет более высокую отметку, предупреждая, что все невыполненные задания придется в дальнейшем подкреплять знанием теории, изложенной в конспекте. На что студент заявил, что спор с его стороны привел к положительному результату и явился простым решением возникшей проблемы.

Задания по кейсу.

1. Раскройте основные требования к оценочной деятельности педагога. Какова специфика системы оценки учебных достижений студентов в вузе?

2. Оцените с педагогической точки зрения деятельность преподавателя и деятельность студента, процесс и результат работы в целом на занятии.

3. Была ли решена педагогическая ситуация преподавателем?

Кейс 8

Учитель математики задавал большой объем домашних заданий, из-за чего ученики не могли их выполнить.

Задания по кейсу.

1. Какую проблему раскрывает данная педагогическая задача?
2. Какой дидактический принцип нарушен учителем математики?
3. Предложите разные варианты решения данной задачи исходя из позиции учеников, родителя, классного руководителя и учителя математики?

Кейс 9

Ученик Миша Л. отличался «веселым нравом». Его смешили чужие неудачи на уроке и особенно его смешило, когда кому-то было больно или обидно до слез.

Ударит случайно ученика мяч в лицо – у Миши радость, толкнет кто-то кого-то, у Миши счастье, разразится ссора из-за правил, например, - Миша ликует. И не просто радуется, а еще и злорадствует, отпускает обидные замечания, обзывает и поднимает на смех. Замечания особо не действовали на Мишу. Дети, конечно, не любили его, относились даже с некоторой опаской, чтобы не попасть в поле зрения его шуток и насмешек. Родители разводили руками. Классный руководитель отмалчивался.

Оставлять подобное поведение без внимания совершенно не реально.

Задания по кейсу.

1. Проанализируйте ситуацию с точки зрения учителя.
2. Как бы вы (на месте учителя-предметника) поступили, если бы в Вашем классе возникла подобная проблема)?
3. Как правильно разрешить сложившуюся ситуацию?

Кейс 10

Саша пришел в новую школу в 11-й класс. Скоро стало ясно: ровный его характер, доброжелательная манера держаться, а главное, широкая эрудиция сулят немало хороших минут интересного общения с этим молодым человеком. Как-то сразу все потянулись к нему. Но прошел месяц-другой, и Саша все чаще входил в класс один. На это обстоятельство педагоги почти не обратили внимания.

Но вот однажды на уроке физики после захватывающего ответа Саши о философском значении теории относительности педагог предложила ему подготовить об этом доклад. Саша отказался. Сам отказ не смутил учителя, время подготовки к выпускным экзаменам – на вес золота, и возможно, ее предложение нарушало его планы.

Но, желая смягчить отказ, ученик предложил:

– Я не понимаю, какой смысл в таком докладе?! Именно вы, учитель, уже представляете мои возможности, а им, – он кивнул (и достаточно вежливо) в сторону класса, – это ни к чему. Каждый может и должен искать сам...

Задания по кейсу.

1. Какие сведения о ценностных ориентациях Саши вы получили из этой ситуации?
2. Какой стиль взаимоотношений между Сашей и учащимися класса, между Сашей и учителем просматривается в данной ситуации?
3. Что можно сказать о самооценке Саши?

Кейс 11

Современные условия в системе образования требуют от педагога готовности и способности к освоению педагогических нововведений. Вы работаете в образовательной организации (школе/вузе). Вас привлекли к проектированию инновационного проекта.

Задания по кейсу.

1. Предложите педагогическое новшество. Составьте для инновационного проекта (педагогического новшества) соответствующий перечень этапов инновационного процесса.

2. Аргументируйте составленную технологию, объясните, почему в нее включены именно такие этапы.

3. Какие педагогические инновации вы знаете, охарактеризуйте их, раскройте условия их внедрения в образовательный процесс современной образовательной организации?

Кейс 12

Вам предстоит участвовать в педагогическом эксперименте, проводимом на базе вашей организации (школы, вуза, где организована инновационная экспериментальная площадка). Вы работаете учителем-предметником (преподавателем). Вам поручено изучить актуальные проблемы, которые волнуют молодых педагогов, работающих в образовательной организации.

Предстоит провести всю подготовительную, предварительную работу, а после этого выступить на педагогическом совете (научно-методическом совете) с докладом. Ваш доклад и будет основой для разработки программы педагогического эксперимента.

Задания по кейсу.

1. Сформулируйте две актуальные темы, которые, по Вашему мнению, могут быть связаны с проблемой педагогического эксперимента на инновационной площадке образовательной организации?

2. Какой этап педагогического эксперимента вам поручили организовать и выполнить? Раскройте требования к процедуре его подготовки и проведения.

3. Какие педагогические инновации вы знаете, охарактеризуйте их,

раскройте условия их внедрения в образовательный процесс современной школы?

Кейс 13

В школе идет педагогический совет по теме «Педагогическое мастерство современного учителя». В рамках дискуссии многие педагоги стали высказываться:

- Учитель тогда учитель, когда он блестяще знает свой предмет, ибо с этого, с его научного багажа, и начинается признание учеников, а потом и родителей.

- Поскольку душа ребенка раскрывается полнее не на уроке, а в каких-то внеурочных делах и в процессе общения, то только тот учитель - мастер, кто свободно владеет приемами общения, умеет сделать жизнь школьника интересной.

- Надо научить ребенка учиться всю жизнь и постоянно работать над собой, обогащая себя и духовно, - это главное для учителя.

- Культура, кругозор и интеллигентность - вот важные показатели качества человека как учителя.

Вдруг Наталья Михайловна сняла очки и тоном, свидетельствующим, что высказывания учителей чем-то задели ее самолюбие, громко сказала:

- А я считала и считаю, что главное в учителе - это добросовестность. - И после маленькой паузы продолжала. - Я вот уже двадцать пять лет первая прихожу в школу, и последняя ухожу. Я всю себя отдаю детям. Нужно всего себя отдавать детям - вот что делает учителя Учителем!

- Но ведь еще нужно, чтобы было, что отдавать детям, - добавил кто-то из педагогов.

- Вот я - конечно, вместе с коллегами - выпустила в жизнь несколько сотен мальчишек и девчонок. Из них выросли двое академиков, трое докторов и пять кандидатов наук, а уж инженеров, врачей, учителей и не

счесть, - вмешалась в разговор Галина Аркадьевна.

- Галина Аркадьевна, а скольких вы не спасли? - задал ей вопрос молодой биолог.

- Что значит «Не спасла»? От чего или от кого не спасла? - не сразу поняла вопрос коллеги.

- Ну, сколько среди этих тысяч выпускников тех, кто спился или оказался на скамье подсудимых, или хотя преступления и не совершил, но стал плохим человеком? - не унимался биолог.

- Да, вы правы, Толя. Я никогда не считала тех, кому не могла помочь. Мне, как и другим, всегда приятно было работать с сильными, способными, яркими ребятами, которые сами хотели учиться.

Кто же прав?

Задания по кейсу.

1. Укажите компоненты (элементы) педагогического мастерства по высказываниям учителей и дополните их научным видением данного вопроса (Н. А.МореваПед.мастерство,с.146)

2. Каковы показатели эффективности педагогического мастерства и критерии оценки труда педагога? Составьте рекомендации руководству образовательной организации, по оценке труда педагога вашей организации.

3. На какой стадии педагогического мастерства находитесь Вы? Что Вам необходимо сделать для перехода на следующую стадию?

Кейс 14

С появлением новой молодой учительницы, учащиеся 8 класса решили сорвать урок. Как только она ни старалась успокоить класс в начале урока – ей это не удавалось. Что только она не предпринимала – и начинала кричать на детей, и рыдала и грозила пригласить директора. Учащиеся игнорировали и не обращая на нее никакого внимания продолжали

заниматься своими делами, шуметь и веселиться.

Задания по кейсу.

1. Проанализируйте ситуацию с точки зрения учителя, учащегося этого класса и администратора. В чем возможная причина подобного поведения учащихся?

2. Как бы вы поступили на месте классного руководителя/ учителя-предметника), если бы в Вашем классе возникла подобная проблема).

3. Какую работу необходимо провести с учащимся.

Кейс 15

Реализовывать программу исследовательской и инновационной деятельности Вы молодой начинающий преподаватель. Работает строго по учебнику и учебной программе. Основательно готовитесь к каждому занятию, потому что студенты способные, практически все учатся на успешно на «хорошо» и «отлично». Есть среди них и одаренные.

В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, студент, Николай заявляет вам, так, чтобы слышала вся группа: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить».

Вы решаете увлечь студентов этой группы исследовательской деятельностью.

Задания по кейсу.

1. Как должна быть организована исследовательская деятельность студентов 1 курса? Перечислите формы и методы.

2. Какова примерная программа исследовательской деятельности для студентов по вашему предмету?

3. Сформулируйте три актуальные темы для участия студентов в научно исследовательской конференции по вашему предмету

Кейс 16

Преподаватель проводит семинарское занятие. Проверка

подготовленности студентов к занятию показала, что только три человека были готовы. Эти обучающиеся были поощрены отличными отметками за верно выполненную работу и получили дополнительное задание, а остальным после некоторых пояснений было предложено в течение занятия выполнить домашнее задание. Четверо учеников отказались его выполнять, прокомментировав свой поступок непониманием и нежеланием выполнять работу, начали вести беседу, явно отвлекающую от работы остальных. Не реагируя на замечания преподавателя, а при этом еще и переходя на громкий смех и реплики, эти учащиеся были предупреждены о том, что их работа на занятии будет оценена негативно. Один студент из этой компании, забыл тетрадь, второй вышел после болезни и еще не переписал конспект, еще один высказал свое нежелание выполнять работу, а последний просто работу не выполнил, но конспект у него был.

Проблема возникла именно с этим последним студентом Сергеем, который любил поспорить с преподавателем. За конспект Сергей получил удовлетворительную отметку, а за отсутствие выполненных заданий и работу на семинаре – отметку «неудовлетворительно». Первоначально проблема состояла в оценке конспекта, затем у Сергея возник вопрос о причине выставления ему двух отметок, в то время как остальные обучающиеся были оценены только одной отметкой. Сергей привел в пример педагога другого предмета, который за выполненный конспект ставил отметку «хорошо», и настаивал на том, чтобы и здесь получить ту же отметку. Но в данном случае конспект в тетради был лишь переписыванием уже заранее составленного преподавателя конспекта. Поддавшись эмоциям, преподаватель вступает со студентом в спор, а затем, с целью сдерживания конфликта выставляет более высокую отметку, предупреждая, что все невыполненные задания придется в дальнейшем подкреплять знанием теории, изложенной в конспекте. На что студент заявил, что спор с его

стороны привел к положительному результату и явился простым решением возникшей проблемы.

Задания по кейсу.

1. Раскройте основные требования к оценочной деятельности педагога. Какова специфика системы оценки учебных достижений студентов в вузе?

2. Оцените с педагогической точки зрения деятельность преподавателя и деятельность студента, процесс и результат работы в целом на занятии?

3. Была ли решена педагогическая ситуация преподавателем?

Кейс 17

Преподаватель вуза ведёт интенсивную научно – исследовательскую деятельность, активно привлекая к ней сильных и заинтересованных студентов. При этом студенты «середнячки», слабые студенты, как правило, остаются без пристального внимания со стороны преподавателя на занятиях. Однако, предмет в итоге все сдают с первого раза (слабые студенты, как минимум, сдают на удовлетворительно)

Задания по кейсу.

1. Охарактеризуйте направленность этого преподавателя высшей школы: на себя; на конкретную научную область знаний; на студентов

2. Какой из четырех типов взаимодействия научной и педагогической деятельности (по З.Д. Езревой) описан в ситуации. Раскройте остальные три.

3. Какие функции (в целом) выполняет преподаватель высшей школы? Дайте практические рекомендации преподавателю с целью оптимизации работы со студентами.

Практико-ориентированные задания для итоговой аттестации обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль подготовки Инновации в образовании

1. Составить план-конспект воспитательного мероприятия (коллективное творческое дело).

2. Вы преподаватель. Перечислите формы семинарских занятий, которые используются Вами в преподавании учебной дисциплины (по профилю подготовки) и докажите их эффективность.

3. Вы преподаватель. Проектируете занятие. Составьте список заданий в соответствии с таксономией учебных задач Д. Толлинговой.

4. Составьте план-конспект проблемного семинара по конкретной теме дисциплины (на выбор студента).

5. Разработайте план-конспект деловой игры по учебной дисциплине (учебная дисциплина определяется студентом самостоятельно)

6. Разработайте оценочное средство по конкретной теме дисциплины. Обоснуйте целесообразность.

7. Вы работаете в вузе преподавателем. Вам необходимо разработать рабочую программу. Предложите алгоритм разработки (проектирования).

8. Вы работаете в вузе преподавателем. Для проектирования рабочей программы Вам необходимо продумать и включить в неё самостоятельную работу студентов. Предложите вариант самостоятельной работы по учебному курсу, программу которого Вы проектировали в рамках педагогической практики.

9. Вы преподаватель вуза. Вас привлекли в качестве разработчика к проектной деятельности по проблеме оценивания результатов обучения студентов. Представьте свой вариант раскрытия одной из профессиональных компетенций через знания, умения, владения.

10. Вы провели исследование по теме Вашей магистерской работы. Какие методы количественной обработки результатов Вы планируете использовать (или использовали). Обоснуйте.

11. Вы готовите открытое занятие по теме учебной дисциплины. Разработайте план-конспект этого занятия.

12. Вы работаете педагогом в образовательной организации (школа, высшая школа, колледж). Обоснуйте с педагогической точки зрения правильность используемых Вами форм, методов и приемов организации деятельности обучающихся при реализации программы по учебному предмету (на выбор студента).

13. Вы работаете в школе (вузе). На основе самоанализа собственного участия в той или иной инновационной образовательной деятельности опишите:

- а) свои роли и позиции по отношению к инновациям;
- б) трудности в осуществляемой деятельности и их возможные причины;
- в) средства и способы, с помощью которых вы преодолевали инновационные трудности и проблемы.

14. Изучите ФГОС ВО по выбранному направлению подготовки (студент определяет самостоятельно, это может быть направление, в рамках которого проходила педагогическая практика). Проанализируйте его по следующему плану:

Назовите направление подготовки.

Дайте определение ФГОС.

Рассмотрите и укажите основные структурные элементы ФГОС.

Как определены требования к результатам освоения основной образовательной программы?

Что такое компетенции?

Предложите структурный элемент, который не учтен в контексте инновационных требований (*например, Образовательные траектории: В этом разделе определяются различные пути, по которым учащиеся могут пойти в рамках области обучения, в зависимости от их интересов и целей*).

Кейсы для итоговой аттестации обучающихся по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профиль подготовки Психология в образовании

Кейс 1

Базовые национальные ценности лежат в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, т. е. уклада школьной жизни, определяющего урочную, внеурочную и внешкольную деятельность обучающихся. Для организации такого пространства и его полноценного функционирования требуются согласованные усилия всех социальных субъектов-участников воспитания: семьи, общественных организаций, включая и детско-юношеские движения и организации, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ, традиционных российских религиозных объединений. Ведущая, содержательно определяющая роль в создании уклада школьной жизни, принадлежит субъектам образовательного процесса. Так, например, организация социально открытого пространства духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, нравственного уклада жизни обучающихся предполагает опору на такой принцип как: нравственный пример педагога.

Задания по кейсу.

Раскройте содержание и условия реализации этого принципа.

Кейс 2

К психологу – мужчине обратилась учительница с жалобой на ученика. Учитель: «Он меня совсем не слушает, я не знаю, что мне делать, поговорите с ним». Психолог: «Удивительно! Вы же женщина, в Вашем возрасте должен быть достаточный опыт общения с детьми. Неужели ни один из приемов педагогического воздействия не эффективен?!»

Задания по кейсу.

Проанализируйте этический аспект взаимодействия.

Кейс 3

Система традиционных нравственных ценностей России (жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России) лежит в основе организации воспитательной работы в современной школе.

Задания по кейсу

Предложите тему и форму, методы организации воспитательного мероприятия по одной из традиционных нравственных ценностей.

Кейс 5

В школьную психологическую службу обратилась мама ученика 8 класса. Она рассказала, что у сына возникают определенные состояния, когда он не владеет собой и может проявить немотивированную агрессию; описывая свое обычное состояние в такие моменты, он характеризует его так: «быстро завожусь, могу что-то разбить, кого-то ударить...».

Задание по кейсу.

Каковы действия педагога-психолога? Представьте возможные

профессиональные решения и обоснуйте их.

Кейс 6

За помощью обратился классный руководитель. Четырнадцатилетний Святослав всегда учился на одни пятерки и четверки, прилежно выполнял домашние задания, поручения родителей. Некоторое время назад у него начал теряться интерес к учебе. Появились новые друзья, с которыми он слушал рок-музыку, о чем-то говорил. Также у Святослава произошли существенные изменения во внешнем облике и стиле одежды. Подросток стал носить очень короткую стрижку, тяжелые высокие ботинки черного цвета, темные джинсы, нашивки, значки. К учебе интереса не проявляет. Последнее время Святослав стал грубым и агрессивным по отношению к учителям и одноклассникам, несколько раз участвовал в драках с другими школьниками.

Задания по кейсу.

Разработайте план диагностического исследования и психолого-педагогические рекомендации.

Кейс 7

На 1 курсе есть студент, над которым однокурсники не упускают случая поиздеваться. Когда педагог на семинарском занятии задает ему вопросы, он только мнетя и запинаясь, боясь, что все будут лишь смеяться над его ответом.

Задания по кейсу.

Проанализируйте ситуацию, обозначьте эффективные способы психолого-педагогического взаимодействия.

Кейс 8

Родители хотят перевести сына-семиклассника в другую школу по причине конфликтов с одноклассниками.

Задания по кейсу.

Разработайте план беседы педагога-психолога с родителями и подростком.

Кейс 9

Директор обратился с запросом к педагогу-психологу со следующей ситуацией: учительница английского языка, полгода назад пришла работать в школу после вуза. Старшеклассник Егор стал писать любовные записки педагогу почти на каждом уроке, причем некоторые из них он декламировал на самих уроках. В последнее время даже начал пытаться дотрагиваться до учителя как бы случайно, но каждый раз при свидетелях.

Задания по кейсу.

1. Сформулируйте проблему и ее причины.
2. Какой алгоритм работы возможен с участниками ситуации?

Укажите методы психолого-педагогической работы.

Кейс 10

Учитель обратился к педагогу-психологу со следующей проблемой: «В 3-й класс пришел мальчик Сергей (9 лет), чья семья недавно переехала из другого города. Сергей имеет на лице рубцы после сильного ожога и очень стесняется этого. Дети в классе не принимают его в свои игры, перешептываются за спиной. Учительница пыталась поговорить с детьми и даже с их родителями, но результатов нет. А Сергей, который изначально очень хорошо учился, в последнее время получает тройки и не проявляет интереса к учебе».

Задания по кейсу.

1. Сформулируйте проблему и ее причины.
2. Какой алгоритм работы возможен с участниками ситуации?

Укажите методы психолого-педагогической работы.

Кейс 11

Во время летней практики ученицы 9-го класса убирали в кабинете психолога. Протирая пыль в книжном шкафу, они нашли папку своего класса, содержащую психологические портреты учеников. Момент был использован, все психологические портреты прочитаны.

Задания по кейсу.

Проанализируйте ситуацию, обоснуйте ответ.

Кейс 12

За консультацией обратилась мама с жалобами на демонстративное поведение, непослушание. Кристина Н., 15 лет, студентка 1 курса техникума. Из беседы с матерью известно, что около года назад из семьи ушел отец. Девочка видится с ним, но редко (отец не проявляет инициативы для встреч). Отец обвиняет в разводе мать. Отношения с матерью были благоприятными, но около полугода назад стали портиться. Кристина стала общаться с компанией, которая, по мнению мамы, является неблагополучной. Девочка перестала прислушиваться к мнению матери, хочет соответствовать новым друзьям: стала ярко одеваться, занялась паркурком. Учится хорошо, с программой справляется. Мать не одобряет занятия экстремальным спортом, т. к. считает, что это не женское увлечение. После ухода отца из семьи снизилась учебная мотивация, появились перепады в настроении. Конфликтов с одноклассниками и преподавателями нет.

Задания по кейсу 2.

1. Проанализируйте ситуацию с позиции педагога-психолога.
2. Представьте этапы консультационного процесса.

Кейс 13

За помощью обратился классный руководитель. Андрей, ученик шестого класса, на уроках неактивен. Выполняет все необходимые задания,

но не проявляет никакого интереса к ним. Отвечает на вопросы учителя только в том случае, когда они направлены конкретно Андрею. В то же время на переменках – это один из самых ярких собеседников: он много читает, путешествует с родителями. Андрей с ребятами обсуждает новые компьютерные игры, журналы, иногда просит совета у одноклассников или сам их дает. Мальчик много и интересно рассказывает, одноклассники его внимательно слушают. Но и сам Андрей может попросить совета у ребят. Беседы с ним всегда эмоциональны и увлекательны.

Задания по кейсу.

Какие рекомендации Вы дадите классному руководителю? Ваши действия как педагога-психолога.

Кейс 14

Полина, ученица десятого класса, обратилась в школьную психологическую службу. Она жалуется на то, что постоянно изводит себя диетами, старается похудеть, несмотря на то, что окружающие считают ее фигуру идеальной. Она обвиняет себя в том, что не умеет общаться с окружающими: не находит общих тем для разговоров, недостаточно внимательна к окружающим, эгоистична и т.п., – что не соответствует действительности.

Задания по кейсу.

Разработайте план диагностического исследования и психолого-педагогические рекомендации.

Кейс 15

Мама ученицы обращается к психологу с просьбой выписать ее дочери успокоительные лекарства, поскольку та в последнее время стала нервной, агрессивной.

Задания по кейсу.

1. Должен ли психолог удовлетворить запрос мамы?

2. Какой этическое правило может нарушить (не нарушить) психолог? Обоснуйте свой ответ.

Кейс 16

В школьную психологическую службу обратилась мама ученика 8 класса. Она рассказала, что у сына возникают определенные состояния, когда он не владеет собой и может проявить немотивированную агрессию; описывая свое обычное состояние в такие моменты, он характеризует его так: «быстро завожусь, могу что-то разбить, кого-то ударить...».

Задания по кейсу.

Разработайте план действий педагога-психолога, обоснуйте его.

Кейс 17

Ситуация. 9 класс. Общий стаж работы учителя восемь лет, в данном классе первый год. Коллектив класса только складывается. Существует несколько мелких группировок. В них объединены дети, знакомые между собой еще с начальных классов. Максим, занимающий позицию лидера среди отстающих, во время перемены написал на доске фразу, оскорбительную для Наташи Н. К моменту появления учителя фраза осталась на доске. Напряжение росло, в классе установилась тягостная тишина. Нормальному началу урока мешало возбужденное внимание класса к надписи на доске. Возникла задача вызвать у мальчиков стыд за поступок одноклассника, добиться, чтобы в этой эмоциональной атмосфере виновник почувствовал угрызение совести по отношению к девочкам и тем мальчикам, которых могут необоснованно заподозрить в этой выходке.

Задания по кейсу.

Обоснуйте целесообразность возможных решений (рекомендации учителю); представьте психолого-педагогический анализ данной ситуации.

Кейс 18

Студент разочарован своими учебными успехами, сомневается в

своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, стать квалифицированным специалистом.

Задания по кейсу.

Укажите возможные причины состояния обучающегося, каковы эффективные способы психолого-педагогического взаимодействия с таким студентом.

Кейс 19

Миша, подросток грузной физической комплекции, с некоторых пор стал стесняться одноклассниц. А уроки физического воспитания, по тем или иным причинам, стал пропускать. За помощью к психологу школы обратилась мама Миши.

Задания по кейсу.

Наметьте план действий педагога-психолога.

Кейс 20

За помощью обратилась мать Кристины четырнадцати лет. Кристина проявляет неуравновешенность и даже некоторую агрессивность в поведении дома и в школе: выясняет отношения с родителями, грубит учителям, поздно приходит домой. В то же время, когда она уезжает в молодежный лагерь, то скучает по родителям, говорит о своей вине перед ними, обещает исправиться.

Задания по кейсу.

1. Какие рекомендации Вы дадите маме?
2. Обоснуйте возможный план действий педагога-психолога.

Кейс 21

Студент отвечает учебный материал, но не может его подать; веселит своим ответом остальную группу и педагога. Студент доволен собой и продолжает в том же духе. Когда ему ставят «4», он не понимает за что: он отвечал, педагог не поправлял, ему улыбался, – значит, нравился ответ. На

его недоумение педагог отвечает, что он допустил много ошибок. Студенты заступились за него и попросили поставить «5», но педагог остался при своем мнении.

Задания по кейсу.

Проанализируйте ситуацию. Какие рекомендации Вы дадите педагогу?

Кейс 22

Директор школы просит психолога составить психологическое заключение на учащегося. На вопрос психолога, где будет использоваться это психологическое заключение, четкого ответа не последовало.

Задания по кейсу.

1. Как должен поступить психолог в сложившейся ситуации?
2. Какое этическое правило может нарушить психолог? Обоснуйте свой ответ.

Практико-ориентированные задания для итоговой аттестации обучающихся по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профиль подготовки Психология в образовании

1. Составьте «компетентностный портрет» магистра психолого-педагогического образования.
2. Разработайте и обоснуйте модель реализации одного из направлений профессиональной деятельности педагога-психолога в образовательной организации (по выбору).
3. Дайте экспертную оценку учебной книги по психологии или педагогике (по выбору обучающегося) (Приложение 1).
4. Составьте словарь основных понятий педагогики и психологии

высшей школы

5. Представить самоанализ одного из учебных занятий, проведенных в ходе педагогической практики.

6. Предложите наиболее эффективные формы и методы проведения семинарского занятия по заданной теме: «Студент как субъект образовательного процесса».

7. Подготовьте план дискуссии на тему: «Педагог-психолог как человек и профессионал».

8. Разработайте план лекции по теме: «Характеристика психоаналитического направления в зарубежной психологии».

9. Разработайте и обоснуйте план наблюдения в психолого-педагогическом исследовании.

10. Выберите и обоснуйте математико-статистические методы для решения психолого-педагогической задачи выявления связи между двумя рядами признаков, измеренных в порядковой шкале.

11. Разработайте программу экспериментального исследования, направленного на определение эффективности развития воображения у детей дошкольного возраста.

12. По предложенной теме научного исследования сформулируйте цель, объект и предмет исследования.

Тема исследования: «Развитие мотивации учебно-профессиональной деятельности старшеклассников в образовательной среде гимназии».

13. В обозначенной теме научного исследования поставлена цель, определены объект и предмет исследования. Предположите, какие исследовательские задачи необходимо сформулировать для достижения цели.

Тема исследования: «Развитие культуры познавательной

деятельности старшеклассников в образовательной среде гимназии».

Цель исследования – разработать модель развития культуры познавательной деятельности старшеклассников в образовательной среде гимназии и выявить психолого-педагогические условия ее реализации.

14. Составьте примерный план тренинга, направленный на развитие профессиональной культуры психолога образования (продумайте его название, обозначьте темы, необходимые для его проведения время, условия и т.д.).

15. Докажите, что проективное является способом инновационного преобразования педагогической действительности.

16. Определите критерии оценки инновационности образовательного учреждения.

17. Для исследования конкретной проблемы (в задании определены тема научного исследования, поставлена цель, объект и предмет исследования, поставлены задачи) составить программу опытно-экспериментальной работы.

Тема исследования: «Межпредметная интеграция как средство интеллектуального развития младших школьников».

Научная проблема исследования заключается в разработке и реализации педагогической технологии, выявлении и обосновании педагогических условий межпредметной интеграции, направленных на интеллектуальное развитие младших школьников.

Объект исследования - межпредметная интеграция в образовательном процессе начальной школы.

Предмет исследования - межпредметная интеграция как средство интеллектуального развития младших школьников.

Цель исследования - разработка и экспериментальная проверка педагогической технологии межпредметной интеграции, направленной на

интеллектуальное развитие младших школьников, выявление и обоснование педагогических условий, обеспечивающих ее реализацию в образовательном процессе начальной школы.

18. Охарактеризуйте его основные операции, применяемые для определения методологических основ и современных методов научного исследования, для выбора оптимальных психолого-педагогических технологий для развивающей работы с обучающимися в соответствии с их возрастными и психофизическими особенностями.

19. Каким образом необходимо оборудовать кабинет, для наибольшей эффективности проведения консультативной работы?

20. Продемонстрируйте алгоритм, правила составления анкеты, чтобы выбрать наиболее эффективный метод для оптимизации профессионально-педагогической деятельности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва: Наука. – 1980. – 322 с.
2. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – № 4. – 2005. – С. 19-27.
3. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворт. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 674 с.
4. Бельчиков Я. М. Деловые игры / Я. М. Бельчиков, М. М. Бирштейн. – Рига : Авотс, 1989. – 304 с.
5. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1995 – 342 с.
6. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : Курс лекций / Б. М. Бим-Бад. – Москва : Изд-во УРАО, 2002. – 208с.
7. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. - 2003. – № 10. – С. 8-14.
8. Бордовской Н. В. Современные образовательные технологии. Учебное пособие / под ред. Н. В. Бордовской. – Москва : КноРус, 2018. – 432 с.
9. Борисова О. В. Конструирование деловых игр / О. В. Борисова // Новые методы и средства обучения. Вып. 2. - Москва, 1989. – С. 54-78.
10. Братцева Г. Г. Активные методы обучения и их влияние на смену педагогической парадигмы / Г. Г. Братцева // Философия образования : сб. материалов конф. (Серия «Symposium»). – Санкт-Петербург : Санкт-Петербург. филос. о-во, 2002. – Вып. 23. – С. 336-340.

11. Васина Ю. М. Реализация практико-ориентированного образования через современные технологии обучения студентов в вузе / Ю. М. Васина, Е. В. Панферова, А. Е. Яковлева // Обеспечение качества образовательного процесса: традиции и инновации: материалы XLII учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого (Тула, 15 апреля 2015 г.). – Тула, 2015. – С. 55-58.
12. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высш. шк., 1991. – 204с.
13. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования / А. А. Вербицкий. – Москва : Моск. педагог. ун-т, 2017. – 266с.
14. Ветров Ю. А. Практико-ориентированный подход / Ю. А. Ветров, Н. В. Клушина // Высшее образование в России, 2002. – № 6. – С.23-29.
15. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения / В. В. Гузеев. – Москва : Народное образование, 2001 – 128 с.
16. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования: монография / Т. А. Дмитренко. – Москва : МПГУ, 2000. – 131 с.
17. Долгоруков А. Н. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / А. Н. Долгоруков. – URL: <http://www.vshu.ru/lections.php> (дата обращения: 21.08.2024).
18. Загоруля Т. Б. Вопросы теории и практики использования инновационных педагогических технологий в высшем образовании: научная монография / Т. Б. Загоруля – Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2015. – 164 с.
19. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенций у обучаемых / Э. Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5-11.

20. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2002. – 126 с.
21. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 240 с.
22. Кондрашова Л. В. Сборник педагогических задач: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Л. В. Кондрашова. – Москва: Просвещение, 1987. – 144 с.
23. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта / М. В. Кларин. – Москва : Луч, 2018. – 639 с.
24. Краснова Т. И. Инновации в системе оценивания учебной деятельности студентов / Т. И. Краснова // Образование для устойчивого развития. – Минск : Издательский центр БГУ, 2005. – С. 438-440.
25. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 – Педагогика / В. В. Краевский. – Москва : Академия, 2005 –254с.
26. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям (ОПД.Ф.02 – Педагогика) / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Академия, 2008. – 393 с.
27. Кругликов В. Н. Интерактивные образовательные технологии : учеб. и практикум для вузов / В. Н. Кругликов, М. В. Оленникова. – Москва : Юрайт, 2021. – 353 с.
28. Кудakov О. Р. Методологические подходы в российском образовании (предпосылки теории подходов): Монография / О. Р. Кудakov. – Казань: Каз. гос. энерг. ун-т, 2017. – 176 с

29. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. – Москва : Знание, 1991. – 80 с.
30. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение – понятие и содержание : Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы / Т. В. Кудрявцев // Вестник высшей школы. – 1984. – № 4. – С. 27-33.
31. Купаевцев А. В. Деятельностная альтернатива в образовании / А. В. Купаевцев // Педагогика. – 2005. – № 10. - С. 27-33.
32. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1974. – 64 с.
33. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / В. Я. Ляудис. – Москва [и др.] : Питер, 2007. – 192 с.
34. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 257 с.
35. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учеб. пособие / А. М. Матюшкин. – Москва : КДУ, 2009. – 190 с.
36. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов // Избранные труды : в 7 т / М. И. Махмутов. – Т. 1. – Казань : Магариф-Вакыт, 2016. – 423 с.
37. Махмутов М. И. Принцип проблемности в обучении / М. И. Махмутов // Вопросы психологии. – 1984. – Т. 5. – С. 30-36.
38. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. - Москва: Педагогика, 1975. – 368 с.
39. Миронова А. Г. Контекстно-компетентностный подход в подготовке бакалавров направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» / А. Г. Миронова, Л. А. Кузьменко, Д. С. Краснова // Проблемы современной

аграрной науки: материалы международной заочной научной конференции (Красноярск, 15 октября 2014 г.). – Красноярск, 2015. – С. 274-277.

40. Натанзон Э. Ш. Психологический анализ поступков ученика : Кн. для учителя / Э. Ш. Натанзон. – Москва : Просвещение, 1991. – 124 с.

41. Омеляненко В. Л. Задания и педагогические ситуации: пособие. для студ. пед. ин-тов и учителей / В. Л. Омеляненко, Л. П. Вовк, С. В. Омеляненко. – Москва : Просвещение, 1993. – 271 с.

42. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. –192 с.

43. Педагогические ситуации в воспитании школьников : учеб. пособие / [С. М. Годник, Л. Р. Суринова, Л. Ф. Спирин и др.]. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 144 с.

44. Петрусевич А. А. Диагностика в педагогическом исследовании : монография / А. А. Петрусевич, Н. К. Голубев. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2009. – 266 с.

45. Петроченко Г. Г. Ситуативные задачи в педагогике : учебное пособие / Г. Г. Петроченко. – Минск : Университетское, 1990. – 224 с.

46. Поташник М. М. Педагогические ситуации / М. М. Поташник, Б. З. Вульф. – Москва : Педагогика, 1983. – 144 с.

47. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение : учебник / В. Я. Платов. - Москва : Профиздат, 1991. – 192 с.

48. Полисадов С. С. Практико-ориентированное обучение в вузе / С. С. Полисадов // Известия Томского политехнического университета. – 2014. – № 2. – С. 18-25.

49. Просалова В. С. Концепция внедрения практико-ориентированного подхода / В. С. Просалова / Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – URL : <http://naukovedenie.ru/PDF/10pvn313.pdf> (дата обращения: 21.08.2024).

50. Психологические основы педагогической практики студентов : Учеб. пособ. / под ред. А.С. Чернышева. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 144с.
51. Савина Е. В. Компетентностный подход в профессиональном образовании / Е. В. Савина // Образовательная среда сегодня: стратегия развития: материалы V Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 17 апреля 2016 г. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1(5). – С. 249-252.
52. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998 – 256 с.
53. Сериков В. В. От знания к деятельности: стратегия развития современного образования и подготовки / В. В. Сериков // Вестник КалмГУ. – 2012. – №2 (14). – С. 72-76.
54. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
55. Смолкин А. М. Методы активного обучения : Науч.-метод. пособие / А. М. Смолкин. – Москва : Высшая школа, 1991. – 176 с.
56. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Н. В. Бордовская, С. Н. Костромина, Г. Н. Молодцова [и др.] ; под ред. Н. В. Бордовской. – Москва : КноРус, 2011. – 431с.
57. Солянкина Л. Е. Модель развития профессиональной компетентности в практико-ориентированной образовательной среде / Л. Е. Солянкина // Известия ВГПУ. – 2011. – № 1.– С.37.
58. Спирин Л. Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач : Учеб. пособие / Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин ; под ред. В. А. Сластенина. – Ярославль : Яросл. пед. ин-т, 1974. – 130 с.

59. Федорова Л. И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем / Л. И. Федорова. – Москва : Форум, 2009. – 173с.
60. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – Москва : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73с.
61. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 326 с.
62. Шекк Л. Ф. Практико-ориентированные технологии как базовая составляющая компетентностного подхода/ Л. Ф. Шекк // Педагогическое мастерство : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – Москва : Буки-Веди, 2014. – С. 214-216.
63. Шмелева М. В. Интерактивное обучение как одно из требований к условиям реализации основных образовательных программ в вузе / М. В. Шмелева // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6 (113). – Ч. 1. – С. 25-30.
64. Шутикова М. И. Формирование профессиональных компетенций в обучении на основе практико-ориентированного подхода / М. И. Шутикова // Научно-методический электронный журнал Концепт, 2013. – Т. 4. – С. 1056-1060.
65. Щедровицкий Г. П. О системе педагогических исследований (методологический анализ) / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – Москва : Касталь, 1993. – С. 16-200.
66. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (1) / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Наследие ММК. – 2004. – 288 с.
67. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (2) / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Наследие ММК, 2005. – 320 с.

68. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / Г. П. Щедровицкий. – URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3961/3968>.
69. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл. – 2001. – 317 с.
70. Warneke D. Aktionsforschung und Praxisbezug in der Darf-Lehrerausbildung / Dagmara Warneke. – Kassel : Kassel Univ. Press, 2007. – 599 s.
71. Post E.-M. Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von pädagogischen Führungskräften zur Initiierung von Lernen. Studien zur Verknüpfung von Erfahrung, Reflexion und Transfer / Eva-Maria Post. – Leipzig : Univ. Dass, 2010. – 791 s.
72. Pietsch S. Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung / S. Pietsch. – Kasse l: Kassel University Press, 2010. – 294 s.

Приложения

Приложение 1

Таксономия учебных задач по Д. Толлингеровой с расширением и конкретизацией подгрупп В.Я. Ляудис

Проектирование и организацию учебно-познавательных действий обучающихся можно рассмотреть посредством таксономии учебных задач по Д. Толлингеровой, которая опирается на их когнитивные характеристики. Представим эти квалификационные группы с расширением и конкретизацией подгрупп В.Я. Ляудис [33].

1. Задачи, предполагающие воспроизведение знаний

- 1.1. Задачи на узнавание.
- 1.2. Задачи на воспроизведение отдельных фактов (данных, понятий).
- 1.3. Задачи на воспроизведение определений (норм, правил и т.д.).
- 1.4. Задачи на воспроизведение текста (стихотворений и др.).

2. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции

- 2.1. Задачи на определение фактов (измерение, взвешивание, решение простых математических задач и пр.).
- 2.2. Задачи на перечисление и описание фактов (список, перечень).
- 2.3. Задачи на перечисление и описание процессов и приемов деятельности.
- 2.4. Задачи на анализ и синтез.
- 2.5. Задачи на сравнение и различение (компарация, дискриминация).
- 2.6. Задачи на упорядочивание (классификация, категоризация).
- 2.7. Задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза, способ и пр.).
- 2.8. Задачи на абстракцию, конкретизацию, обобщение.
- 2.9. Задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляцию с неизвестными величинами и их поиск по правилу, формуле.

3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции

3.1. Задачи на трансформацию (перевод, выражение знаков в словах).

3.2. Задачи на интерпретацию (перевод, выражение знаков в словах).

3.3. Задачи на индукцию.

3.4. Задачи на дедукцию.

3.5. Задачи на аргументацию (доказывание верности, верификация).

3.6. Задачи на оценку явлений, событий, процессов, решений.

4. Задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение

4.1. Задачи на сочинение обозрения (конспекты, резюме и пр.).

4.2. Задачи на сочинение доклада, отчета, обзора и пр.

4.3. Задачи на самостоятельные письменные работы, проекты, изложение экспериментов и пр.

5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление

5.1. Задачи на применение на практике.

5.2. Задачи на решение проблемных ситуаций.

5.3. Задачи на целеполагание и постановку вопросов.

5.4. Задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных.

5.5. Задачи на эвристический поиск на базе логического мышления.

5.6. Задачи по речевому оформлению в письменном тексте решения проблемных задач.

5.7. Задачи на анализ и обобщение эмпирических данных, феноменов (моральный поступок, процессы смыслополагания, особенности решения нравственной проблемы).

5.8. Задачи на выработку «чувства ситуации», поиск интуитивных решений в сложной конфликтной ситуации.

5.9. Задачи на групповые решения сложных проблем с открытой структурой (т.е. задачи из области научной и практической работы психолога, педагога).

6. *Рефлексивные задачи, обеспечивающие переход к метапознавательной деятельности учащихся (т.е. осознанному использованию собственных приемов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа сложных открытых проблемных ситуаций и пр.)*

6.1. Задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действия опознания, запоминания, припоминания.

6.2. Рефлексивные процедуры по отношению к различным видам эвристик.

6.3. Рефлексивные действия, связанные с построением письменного текста (разных типов научного текста).

6.4. Задачи на построение стратегий совместного и индивидуального решений тех или иных проблем.

6.5. Задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач.

Приложение 2

Позиции студента в ходе постижения предметного содержания в рамках позиционного обучения

<i>Позиция</i>	<i>Задача студентов</i>	<i>Примечание</i>
«Тезис»	Передать основное содержание изучаемого материала в нескольких сжатых тезисах.	Позиция направлена на удержание учебного материала. Важно подчеркнуть, что это не аналитическая позиция, а позиция сворачивания содержания в более компактную форму.
«Понятие»	Составить список понятий, раскрывающих изучаемое содержание и дать определение каждому понятию.	Позиция аналитическая, раскрывающая базовые единицы изучаемого предмета. С этой позиции всем студентам предъявляются средства анализа указанного содержания.
«Схема»	Представить изучаемый материал в виде схемы, т.е. схематического, наглядного изображения его основных единиц.	Позиция направлена на усвоение нормативного пространства.
«Критик»	Обнаружить в исследуемом содержании несоответствия и противоречия.	Позиция усиливает субъектную представленность студентов в пространстве предмета за счет анализа несоответствий. При этом пространство, несмотря на возможные изменения, остается нормативным : все изменения носят объективный характер и могут быть поэтому зафиксированы нормативно, т.е. однозначно.
«Апологет»	Подчеркнуть те моменты, которые объективно существуют, расставить акценты в изученном содержании.	Позиция направлена на подчеркивание принятия студентом изучаемого материала, выражает субъектное отношение к нему, хотя при этом по характеру объективна. Особенность представленности субъекта в нормативном пространстве в этом случае обусловлена конфигурацией акцентов, которые расставляет студент

«Символ»	Отразить содержание изучаемого материала в символической форме.	Позиция предполагает изменение пространства смыслов студентов. Обучающемуся предлагается нарисовать наглядный образ, отражающий изучаемый материал. Пространство предмета проецируется на субъективное смысловое пространство.
«Поэты»	Сочинить стихотворение или другой вид поэтического произведения, которое отражало бы изучаемый материал или процесс его изучения.	Также направлена на изменение смыслового пространства студентов. Студенты сами определяют нормы построения своей деятельности, что приводит к выравниванию значимости позиций студентов и преподавателя.
«Театр»	Разыграть какую-либо театрализованную миниатюру, отражающую изучаемые вопросы.	Как и в предыдущей позиции, у студентов появляется пространство самовыражения, которое оказывается связанным с предметным содержанием. Тем самым появляется возможность снятия отчужденности между предметом и студентами, преподавателем и студентами.
«Рефлексия»	Понять трудности, связанные с усвоением материала.	В известной степени интегративная позиция, которая связывает пространство смыслов и пространство предметного содержания.
«Эксперт»	Оценить деятельность всех участников учебного процесса, включая преподавателя.	Интегративная позиция.
«Вопрос»	Задать содержательные вопросы всем участникам занятий.	В большей мере интегративная позиция.
«Практика»	Определить применение изученного материала на практике.	Позиция направлена на выход изучаемого материала за пределы учебного пространства; по существу является интегративной.

«Диалектик»	Представить диалектические отношения между единицами изучаемого материала.	Позиция перевода содержания в отношения противоположности, вводится в действие механизм диалектического мышления.
-------------	--	---

Позиционное обучение (Н. Е. Веракса, 1994) максимально концентрирует познавательную деятельность студентов в пространстве содержания изучаемого предмета, усиливает личностное взаимодействие преподавателей и студентов, снимает напряжение, связанное с формальными аспектами обучения в вузе [5] и предполагает три последовательных этапа работы над каждой предполагаемой темой.

Первый этап – информационный, т. е. ознакомление с нормативной стороной предметного содержания – слушание лекции и чтение соответствующих материалу лекции текстов.

Второй этап – смысловой, заключающийся в анализе всего материала с одной из перечисленных выше позиций.

Третий этап – демонстрационно-дискуссионный, на котором студент предъявлял наработанный материал

Приложение 4

Алгоритм анализа учебных книг по психологии и педагогике

1. Статус учебной книги (учебник, учебное пособие, т.п.), название и предназначение настоящего издания.
2. Авторская позиция.
3. Методологические основы (отражение методологических принципов, подходов или авторских концепций) освещения психологического (педагогического) знания.
4. Логика изложения содержания учебного курса, его структура (главы, разделы).
5. Соотношение разделов по объему, полноте и глубине.
6. Связь теоретического и практического материала; роль психологии в решении жизненных проблем.
7. Дидактическая и методическая оснащенность книги (рекомендации, указания, комментарии по обучению и усвоению знаний, выделение основных понятий; наглядное сопровождение и т.п.).
8. Язык изложения (научность, доступность, образность, яркость, обращенность к читателю-учащемуся); использование примеров, ситуаций, актуальных для данной возрастной группы.
9. Характеристика заданий и вопросов для контроля и самоконтроля усвоения психологического (педагогического) знания.
10. Наличие практикумов, мини-экспериментов, психологических опытов, педагогических ситуаций, художественных и научных фрагментов, игр, упражнений, задач. Их целесообразность, содержание и развивающий эффект.
11. Самостоятельная деятельность учащихся, рефлексия изученного материала.
12. Рекомендуемая литература.

13. Наличие терминологического словаря.

14. Общие выводы (концептуальность, системность, содержательность, практическая значимость; ценностные ориентации, реализация идей гуманистической психологии и педагогики).

Схема решения педагогических задач (по Л. В. Кондрашову)*

1. Проанализировать микросреду, в которой происходит действие, событие, явление.
2. Перевести факты, данные в задаче, на язык педагогических категорий.
3. Выявить противоречие, источник развития анализируемого события, действия, явления. Определить характер, форму и направленность этого развития.
4. Определить педагогические категории, представленные в задаче.
5. Выдвинуть гипотезу в виде предполагаемого ответа или пути его поиска.
6. Установить, на основе каких педагогических воздействий достигаются цели и результаты воспитания, обучения.
7. Выявить, достигло ли цели педагогическое воздействие учителя, воспитателя, вожатого, родителей и других лиц.
8. Назвать положения педагогической теории, которые были удачно или неудачно использованы в данной ситуации.
9. Указать ошибки, допущенные в данной педагогической ситуации.
10. Назвать, какие формы, методы, средства педагогического воздействия можно было бы использовать в данной ситуации для получения положительного результата.
11. Определить, какой положительный опыт можно взять себе на вооружение.
12. Сделать выводы и оценить задачу с точки зрения ее типичности для педагогической деятельности учителя.

* (При разработке приведенной схемы решения задач использовались работы: Спирин Л. Ф., Степинский М. А., Фрумкин М. Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. - Ярославль: Ярославский пединститут, 1974; Куриленко Т. М. Задачи и упражнения по педагогике. - Минск: Вышэйшая школа, 1978; Стусь Н. А. Задачи и задания по педагогике. - Томск: Томский пединститут, 1975.)

СВЕДЕНИЯ О СОСТАВИТЕЛЯХ

1. Гончарова Ю.А. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ВГУ.
2. Кривотулова Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ВГУ.
3. Кунаковская Л.А. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ВГУ.
4. Попова С.В. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии ВГУ.

Учебное издание

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Учебно-методическое пособие для вузов