**Модельные занятия, на основе использования метода Кейс-стади**

Для организации занятий мы поместили в сборник несколько кейсов. Предлагаемые кейсы разработаны в рамках реализации исследовательской программы «Переход к Открытому образовательному пространству. Феноменология образовательных инноваций». Научный руководитель программы – Г.Н. Прозументова.

Разработчики кейсов: Г.Н. Прозументова, д.п.н., профессор, зав кафедрой Управления образования факультета психологии ТГУ; И.Ю. Малкова, к.п.н., доцент кафедры Психологии образования факультета психологии ТГУ; Н.В. Муха – заместитель директора по научно-методической работе МОУ СОШ Эврика – развитие г. Томск;

О.Н. Калачикова – заместитель директора по научно-методической работе МОУ СОШ №49 г. Томск.

**Модельное занятие №1 Исследование современной ситуации в образовании**

Вопросы для обсуждения мо материалам кейсов.

1. Используя текст одного, или нескольких кейсов, проявите направления изменений в образовании. Для организации работы заполните систематизирующую таблицу

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Цитаты из текста | Кейс 1 | Кейс 2 |
| Области изменений в образовании  С чем связаны изменения |  |  |
| Субъекты, осуществляющие  влияние на появление изменений |  |  |
| Результаты изменений |  |  |

1. Обсудите в группах заполненные таблицы и составьте аналитический комментарий о том, какие изменения происходят в образовании на сегодняшний день.
2. Опираясь на материалы кейсов, охарактеризуйте изменения

а). В организации образовательного процесса в ВУЗе

б). В содержании и целях образования

в). В деятельности преподавателей

4. Проанализируйте результаты исследования изменений, сформулируйте гипотезу о перспективах развития изменений по одному из направлений (а, б, или в)

5. Организуйте обсуждение в группе, и выработайте рекомендации по организации форм поддержки и развития проявленных изменений

**Модельное занятие №2 Использование инновационных образовательных технологий в учебном процессе: проблемы и перспективы**

1. Прочтите текст одного кейса (на выбор), проявите, какие образовательные технологии используют педагоги при организации учебного процесса
2. Чем, по вашему мнению, обоснован выбор преподавателем той, или иной технологии
3. В чём специфика, характерные особенности технологий, используемых преподавателями. Выделите и обоснуйте особенность той, или иной технологии или методики работы опираясь на текст.
4. Какие изменения в организации учебного процесса необходимы, для использования технологии
5. Дайте экспертную оценку возможности использования описанного способа работы в массовом образовании. Аргументируйте свои выводы.

**Модельное занятие №3 Исследование изменений в педагогической деятельности**

Использование метода кейс-стади для организации исследования изменений в педагогической деятельности**.**

Вопросы и задания для работы с кейсами:

1. Прочтите текст одного, или нескольких кейсов. Выразите своё понимание, или отношение к описанным ситуациям, как ситуациям изменений в деятельности педагогов. Что пробуют изменить педагоги в организации образовательного процесса? На какие образовательные установки они ориентируются? С какими трудностями сталкиваются? Есть ли у вас опыт подобных изменений, доводилось ли вам осуществлять пробы в своей деятельности?
2. Используя точные цитаты из текста, составьте таблицу – *описание* изменений в деятельности педагогов. Заполнение таблицы возможно в малых группах, каждая группа работает с одним кейсом, затем заполняется общая таблица. Возможна работа с несколькими кейсами в каждой группе. Для обсуждения выносится полная таблица от каждой группы.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Основание анализа | Кейс 1 | Кейс 2 | Кейс 3 | Кейс 4 |
| Какие *образовательные и учебные задачи* ставят педагоги |  |  |  |  |
| Какие *изменения в организации образовательного процесса* пробуют внести педагоги |  |  |  |  |
| Как студенты и учащиеся влияют на осуществление изменений |  |  |  |  |
| Каковы *проблемы и затруднения* педагогов, осуществляющих изменения в организации учебного процесса |  |  |  |  |
| *Как* педагогам удаётся *преодолевать* возникающие затруднения |  |  |  |  |

1. Опишите случай, или историю из вашего личного опыта осуществления изменений в собственной практике работы. Что вам хотелось бы изменить, почему….

**Кейс №1.** Автор - И.Ю. Малкова

**Разработка образовательного проекта: возможности и ресурсы в учебной работе**

Все, кто занимался обучением разработке проекта, понимают основную сложность этого процесса. Проектирование – это содержание деятельности, и его невозможно освоить по традиционной схеме, не участвуя в деятельности по разработке реального проекта. Это правило давно известно в мировой практике обучения проектному менеджменту. Методика обучения целенаправленному менеджменту и логико-структурному подходу (ЛСП) к разработке проектов, которую я использовала в данном учебном курсе, не является исключением.

Использование ЛСП в образовании, как образовательной технологии стало возможным благодаря **Методу прикладного планирования и анализа проектов**, разработанного Ульрихом Шифером и Антонио Батистой (Португалия). Этот метод используют в качестве практического руководства по обучению Логико-структурному подходу к разработке проектов. Основой метода является широкое **включение в процесс планирования и оценки проекта всех его участников и заинтересованных сторон.** Следовательно, эффективность его применения в образовании, зависит **от успешности овладения навыками включения в разработку проекта представителей разных организаций**, которые может затронуть проект, широкого участия сотрудников организации инициирующей проект. На данный метод я ориентировалась в процессе обучения группы студентов межфакультетской специализации «Управление и менеджмент организации» технологии **«Логико-структурный подход к разработке проекта»**. Сам метод описан мною в приложении 1. В этом материале я бы хотела обсудить: как меняет организация реальной деятельности по разработке проекта учебный режим, мотивацию студентов и характеристику группы. В образовательной программе данной специализации мой курс «Проектный менеджмент» является первым учебным предметом по специальности.

**Характеристика учебной группы**

Прежде чем описать, как происходило обучение, я немного познакомлю вас с группой. В нее вошли по итогам конкурсного отбора представители четвертого курса разных факультетов Томского государственного университета (Факультета Информатики, Факультета международного управления, Факультета иностранных языков, Физико-технический факультета, Факультета международных отношений, Факультета прикладной математики и кибернетики, Филологического факультет, Факультета психологии и др.). Это очень активные, целеустремленные, усердные и исполнительные ребята, в основном отличники. Главная цель большинства из них – по окончании специализации получить достойное место работы.

**Описание ситуации или как происходило обучение**

Исходя из логики МППА начало работы связано с определением инициатора темы: мы (разработчики программы) или студенты. Так как последний вариант временно затратный в большей мере, то тему проекта «Организация самостоятельной работы студентов в ВУЗе» определили руководители специализацией. Поэтому принятие данной темы, ее актуальности, как для образования, так и для каждого студента лично, планировалось мною в качестве главной образовательной установки первого занятия. Для этой цели я принесла различные материалы, рассматривающие вопросы и проблемы увеличения самостоятельной работы в высших учебных заведениях: Болонское соглашение и статьи, посвященные обсуждению его роли для Российского образования, интервью с проректором по учебной работе ТГУ профессором А. С. Ревушкиным. После процедуры знакомства, представления общей характеристики, истории создания логико – структурного подхода и особенностей способов работы по курсу (я объяснила, что овладевать технологией проектирования мы будем в процессе разработки конкретного проекта и рефлексии содержания совместной деятельности по его созданию) я предложила тему проекта «Организация самостоятельной работы студентов», в процессе разработки которой (еще раз уточнила я) мы будем осваивать технологию управления разработкой проекта. Все тут же откликнулись привычным образом: открыли тетради и приготовились записывать. В наступившей тишине я раздала приготовленные к занятию материалы, предложила студентам познакомиться с ними и ответить на вопросы:

- почему данная тема актуальна для нашего университета?

- является ли она актуальной для них и почему?

Довольно активными, деятельными были ответы студентов на первый вопрос. Аппелируя к материалам Болонского соглашения, они доказывали, что увеличение времени на самостоятельную работу студентов необходимо, в силу того, что Россия подписала Болонское соглашение. Многие выразили недовольство тем, что в Томском государственном университете ничего не делается в этом направлении, а ведь это очень важно для включения ВУЗа в международную программу. Такая программа поможет студентам сформировать профессиональные компетенции международного класса, значительно повысит качество образования в университете. В обсуждении второго вопроса большая часть студентов участвовала активно, но не так многословно: да, актуальна, не совсем актуальна. На мою просьбу уточнить ответы, аргументировать их на основании личного опыта учебной работы, в основном прозвучало: «И так понятно, нужно больше времени на подготовку и меньше на ненужные предметы». «Ненужных» предметов оказалось достаточно на каждом факультете, при этом для каждого студента свои. После обсуждения, тему проекта быстро утвердили, в силу ее актуальности, окончания первого занятия и сильного желания наконец-то начать работать, слушать и записывать лекцию о том, как разрабатывать проект. Последнее стало очевидным после перерыва.

На втором занятии студенты вновь были в полной готовности учиться: ручки в руках, внимательный взгляд в тетрадь. Я удовлетворила их молчаливое требование и продиктовала: «Первый этап разработки проекта – анализ заинтересованных сторон. Заинтересованными сторонами являются отдельные лица, группы лиц или учреждения, интересы которых затрагивает проект. Установить, кто является заинтересованными сторонами, нам помогут следующие вопросы … ». Дальше я предложила определить состав заинтересованных сторон в нашем проекте. Послышалось довольно настойчивое требование, поддержанное большинством, продолжать работать, знакомится с технологией и не отвлекаться. На этом месте я поняла, что наступил тот благодатный момент, когда нужно повторить особенности способа работы по курсу и можно надеяться, что их услышат. Так как посыпались вопросы и суждения, я поняла, что студенты это услышали.( «Мы пришли сюда учиться управлять разработкой проектов, а не разрабатывать для кого – то проекты». «Моя задача – овладеть технологией проектирования, а не думать о том, как организовывать самостоятельную работу для студентов». «Вы нам дайте материал о том, как это надо делать, а дальше мы справимся сами». «На разработку проекта уйдет много времени, и мы не успеем понять технологию проектирования».) Выслушав все внимательно, не перебивая, я предложила им уверенно продолжать работу, а к обсуждению эффективности способа работы вернуться по окончании курса. И не устояла, подчеркнула, что причиной нашей уверенности в успешности можно рассматривать мировой многолетний опыт преподавания технологии проектирования. Видимо поверив мировому опыту, мы пошли дальше и достаточно быстро и с интересом составили список заинтересованных сторон. В него вошли студенты, деканы, преподаватели, представители научной библиотеки, ректората, профкома студентов. По окончании проделанной работы, студенты без удивления прослушали установку на продолжение работы: к следующей встрече необходимо провести интервью с представителями заинтересованных сторон для выяснения проблем, которые могут возникнуть в связи с увеличением самостоятельной работы студентов и проблем, которые они могут решить благодаря увеличению самостоятельной работы студентов. Я пояснила, что полученный материал станет основой для заполнения аналитической матрицы и переходу к следующему этапу разработки проекта – анализу проблем. Сразу возникли вопросы: «Как нам представиться, чтобы представители заинтересованных сторон захотели ответить на наши вопросы?, Каков наш статус в университете ?, Что делать, если не захотят отвечать?» К кому обратиться, если нам не захотят отвечать?». Я постаралась отвечать последовательно на вопросы, но получилось примерно так. «Вы являетесь инициативной группой студентов, которых интересую ответы на заданные вопросы. И в вашей воле и силе постараться сделать так, чтобы люди стали отвечать на ваши вопросы. Но вы действительно должны отдавать себе отчет в том, что им (заинтересованным сторонам) это не так нужно как вам. Поймите, что заинтересованными сторонами в проекте становятся те, которых вы сможете заинтересовать. В проекте очень часто никто, не кому не обязан. Сотрудничать начинают только те люди, которые понимают зачем это нужно им. Постарайтесь помочь понять это тем, кому будите задавать вопросы».

Тут же коллективно, хором возник следующий вопрос: «Какие вопросы нам нужно задать?». В тишине ожидания ответа студенты поняли, что он риторический и решили составить самостоятельно список вопросов, которому будут придерживаться. После занятий обменятся вариантами по электронной почте. Мы расстались в ожидании каждый своих результатов. С моей стороны скажу, что волновалась за заинтересованность и инициативность студентов, за то, что это был их первый опыт самостоятельной и ответственной работы.

Однако энергия проектирования не стала исключением и в этой группе. На занятие студенты принесли материалы интервью практически со всеми представителями заинтересованных сторон. В обсуждении материалов достаточно явно звучало возмущение равнодушием некоторых представителей к данной теме. По мнению студентов, ее актуальность очевидна для всех. По этим возгласам становилось понятным, что выбранная нами тема проекта заинтересовала студентов по настоящему. Мы составили таблицу «Анализ заинтересованных сторон», определили факторы поддержки и противодействия проекту заинтересованными сторонами.

Таблица 1.

|  |  |
| --- | --- |
| Факторы поддержки | Факторы противодействия. |
| **Деканы и заместители деканов.** | **Деканы и заместители деканов.** |
| Повышение эффективности обучения.  Снижение аудиторных часов. | Отношение людей к традициям.  Страх у преподавателей перед снижением количества аудиторных часов.  Возможность сокращения кадров.  Изменение организации работы, нарушение существующего порядка.  Слабая материально-техническая база факультетов.  Слабая профессиональная и личная готовность преподавателей. |
| **Преподаватели.** | **Преподаватели.** |
| Увеличение свободы в организации учебного процесса.  Обмен информацией на разных уровнях. | Потеря системности в обучении.  Увеличение трудозатрат, так как с группой работать легче.  Недоверие к студентам (студент сегодня не готов к самостоятельной работе)  Опасность снижения качества образования.  Особенности образовательного процесса на гуманитарных и технических (естественных) факультетах.  Отношение к ценностям и содержанию западного образования. |
| **Студенты.** | **Студенты.** |
| **Увеличение гибкости в организации** учебного процесса.  Освоение технологий организации самостоятельной работы.  Творческое развитие студента.  Возможность оформления собственной позиции по отношению к разной информации (не будет навязываться чужая точка зрения) | Психологическая не готовность.  Некачественное освоение материала. |
| **Библиотека.** | **Библиотека.** |
| Реализация стратегии развития библиотеки | Нет. |

Затем выяснили основное содержание работы на данном этапе, возможные ошибки и трудности в организации деятельности и способы их преодоления. Я попросила их записать, то, что они предлагают в ответ на эти вопросы. Наиболее часто встречалась ссылка на затруднение в области взаимодействия с опрашиваемыми. Многие говорили о нехватке средств организации общения, продуктивной коммуникации, способности заинтересовать в своей проблеме другого. Были и мнения, в которых явно прослеживалась неудовлетворенность заинтересованными сторонами, их личностными качествами. По окончании работы я им раздала рекомендации по организации деятельности на этом этапе, на которые многие из них и не взглянули, так как были уверены, что все знают и без этого.

«Второй этап – анализ проблем включает две задачи: идентификацию основных проблем партнеров и разработку дерева проблем, с тем, чтобы установить причинно следственные связи» - этими словами я начала следующее занятие. «Как мы это будем делать?» - этот вопрос я расценила как вознаграждение за прожитые сомнения и тревоги. Сначала составим общий список проблем, а затем построим дерево проблем. Правило на этом этапе для всех одно: у каждого есть право сформулировать проблему, никто не имеет права отвергать проблему, поставленную другим.

Освоение этого правила проходило с большими трудностями. Оказалось, что опровержение проблемы другого является важным шагом для обоснования содержания собственной проблемы практически для всех студентов. «Я думаю, что это не является проблемой; эта проблема не относится к нашему проекту» - такие высказывания были самыми распространенными на данном занятии. Каждый старался обосновать актуальность своей проблемы для проекта, для тех, кто будет пользоваться его результатами. Мало кто из группы обращался к собственному опыту, пытался определить значимость проблемы для организации собственной деятельности. Это явно отразилось на списке проблем.

Первыми в него попали проблемы, которые обозначили заинтересованные стороны: деканы и заместители деканов факультетов, преподавательский состав. Содержание данных проблем отражено в факторах противодействия (Таблица 1).

На этом этапе еще раз возникла ситуация, в которой необходимо было проявить личностную заинтересованность студентов в данном проекте, определить их интересы и обозначить возможные сферы участия в его реализации. Остро встал вопрос о центральной проблеме проекта, о том, какие способы ее решения могут предложить и организовать в деятельности **сами студенты. Это была ситуация в которой непосредственно определялись конкретные цели (задачи) проекта, вырисовывалась зона ответственности каждого участника в проекте.** Позднее многие студенты вспоминали данную ситуацию как условие, в котором приходит осознание того, что процесс разработки проекта, должен стать для каждого процессом выработки собственной позиции в проекте, понимания своего пространства деятельности, а не разработки заданий для кого-то.

В методике, по которой мы работали, существуют особые средства, обеспечивающие эти образовательные результаты. Это разработка логико - структурной матрицы в основе которой лежит соорганизация целей, действий, результатов и их измерителей. Содержание матрицы (Приложение 1,схема 2) отражает и проектную логику и способность участников проекта переходить в проектную действительность, где главным становится определение реальных действий, обеспечивающих задуманные проектные результаты. Реальность действий, в свою очередь, связана с определением их субъектов, с поиском средств включения в проект разных субъектов. Вопросы «Что ты будешь делать?», «Что ты будешь делать, чтобы они захотели это сделать в проекте?», «Где можно увидеть, что это сделано?» стали для нас направляющими на данном этапе. Студенты работали по группам, которые объединялись вокруг конкретной задачи проекта. В результате было разработано несколько проектов, каждый из которых рассматривал более подробно решение конкретной цели, задачи той или иной группы, позиции проектантов.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Студенты | Преподаватели | Администрация |
| Обучить студентов самостоятельной работе с информацией.  Обучить студентов организации собственной деятельности.  Создать соответствующие условия для самостоятельной работы студентов (на существующей материально-технической базе).  Создать условия для развития внешней и внутренней мотивации студентов к увеличению самостоятельной работы.  Создать условия для эффективной практики студентов по специальности (в рамках самостоятельной работы) | Организовать психолого-педагогическую поддержку преподавателей в ситуации неопределенности.  Создать условия для развития внешней и внутренней мотивации преподавателей к переходу к новой системе работы.  Подготовит преподавателей к «самостоятельности» студентов.  Ввести новые требования к педагогическому составу. | Разработать механизмы перехода от старой системе обучения к новой.  Разработать механизмы, способствующие сохранению качества знаний в переходный период.  Создать дифференцированную систему для внедрения самостоятельной работы студентов на гуманитарных и технических факультетах.  Изменить образовательные стандарты.  Изменить бюрократическую систему в университете.  Разработать механизмы, обеспечивающие преемственность между школой и ВУЗом (овладение навыками самостоятельной работы). |

В данном материале я представлю развернутое содержание проекта, который был разработан студенткой Диной Алишпановой (приложение 2).

**Заключительный этап нашей работы** был связан с экспертизой проектов. Совместно на одном из занятий мы разработали и договорились об общей структуре экспертной карты, на основании которой ребята будут проводить экспертизу проектов, определять достоинства проектов и области их развития. Работа эта была сложной с двух сторон. Нужно было объяснить отличия проектной и тематической экспертизы. Одновременно это был шаг на проявление знаний студентов об этапах и содержании деятельности в проекте. Структура карты включает следующие пункты.

1. **Экспертиза идеи проекта**: доступность и понятность, актуальность, соответствие идеи содержанию проекта.
2. **Экспертиза содержания проекта**: насколько полон состав заинтересованных сторон, имеет ли отношение проблема к идее проекта и заинтересованным сторонам.
3. **Анализ проектных задач**: содержание, культура постановки в проекте, связь с проблемой.
4. **Анализ результатов**: связь с задачами, проектный характер.
5. **Анализ действий**: позволяет ли данный набор действий решить поставленные задачи и достичь результатов.
6. **Перспективы развития проекта**.

Впоследствии каждый из студентов оформил экспертное заключение и описал трудности, возникшие в процессе данной работы.

Своеобразной общественной экспертизой наших проектов стал семинар по вопросам организации самостоятельной работы студентов. На семинаре представители нашей группы познакомили преподавателей разных факультетов со своими замыслами. Многим пришлось отстаивать реальность своих идей, необходимость их реализации в университете. Для меня семинар стал пространством для проявления образовательных эффектов нашей программы. И дело не только в том, что студенты грамотно раскрывали содержание проекта: проблемы, цели, средства, действия. Показательным был способ общения с аудиторией. Приятно было наблюдать спокойствие и уверенность студентов в реальности планов, готовность организовывать разные формы сотрудничества с преподавателями для решения задач проекта.

**Материалы рефлексии студентов. Подведение итогов**

Прошло немного времени. Если считать в академических единицах, то 36 часов лекционных, 12 часов консультаций, 4 экспертных семинара и сложно определяемое время самостоятельной работы студентов. Можно предполагать лишь формы самостоятельного взаимодействия студентов – встреча инициативных групп по разработке проектов, определению собственных линий в проекте, обозначение ответственных за оформление материала, представлении его на экспертном семинаре и т.п..

За этот период произошли и некоторые изменения взглядов моих студентов, может изменились и они сами. Мне кажется, и это не только из наблюдения, но и из содержания текстов (рефлексия) стала исчезать категоричность. На ее место поместились сомнения и желания понять других, уверенность в организации деятельности (вместо настороженности).

**Валентин**, изначально уверенный, что несет миссию спасения всех остальных студентов, более …, не таких как он.

«Проблемы при написании проекта. Отсутствие более полных сведений об организации проекта. Представление не всей информации, которой хотелось бы знать. Непонятность составления графика действий. Трудность в формулировке проблем, результатов с личной и проектной точки зрения. При написании экспертного заключения **трудно было войти в образ проектировщика и понять его идеи из глубины**».

**Валентин** , человек, которому уже при первом взгляде хочется доверять.

«Наибольшую сложность для меня представляли сами роли, в которых я выступал, один во многих лицах. Ситуация была учебная, можно сказать игровая. У меня не было достаточного объема информации, многое приходилось додумывать. Насколько я понял из программы курса проектная деятельность по разработке проекта – это деятельность коллективная. С методикой проектирования особых проблем не возникло, конечно при планомерной ей следовании (потребовалось время), что интересно. В экспертной деятельности больших сложностей не возникло. К сложному моменту можно отнести сам характер экспертной деятельности».

**Александр,** (я с ним работала по курсу «Педагогические теории, системы и технологии), победитель областной олимпиады по педагогике, вечно занятый в предвыборных компаниях.

«Проблемы с проектом. Недоставало культуры организационного проектирования, иногда возникали вопросы, которые не вписывались в рамки в логико-структурный подход (когда руководство организации мыслило не по логико – структурному подходу. Проблемы с экспертным заключением. Схематичность парадигмы экспертного заключения – это хорошо, но иногда при экспертной оценке возникают принципиальные взгляды на поднятую проблему, которые хочется высказать сразу, а не в пожеланиях автору в конце».

**Василий. Очень краток вы высказываниях, точен в формулировках, не торопится и не опаздывает.** При написании проекта я столкнулся с на мой взгляд главной проблемой. Это нехватка информации или получение ложной, т. е. заведомо неверной информации. Проводя интервью с высокопоставленными людьми моей фирмы, я с этим столкнулся. Они просто боялись брякнуть чего либо лишнего! Оно и понятно! Орудуя тем, что удалось собрать, я довольно четко ответил на поставленные вопросы. Еще одна проблема в том, что сделать в организации «реального». Поэтому поводу я провел не мало консультаций.

При написании экспертного заключения возникла проблема. Показалось, что экспертируемый проект был очень и очень маленький, с моим не сравнить ни по объему, ни по содержанию. Хотелось просто покритиковать. Но нужно было анализировать, делать предложения, а не сравнивать со своим.»

**Алексей, основательный, но не боится что либо предложить.**

«Проблемы при написании проекта. Зачастую казалось что то что выдумал и является проектом, оказывалось что то всего навсего отдельная маленкая задачка. Приходилось нащупывать что-то, чтобы догнать до масштабности проекта. Тяжело придерживать идею в плане текста проекта, который был предложен.

Проблемы в области написания экспертного заключения. Незнание области проектирования, которую я экспертирую».

**Людмила. Запомнилась через многие консультации и сомнения.**

При написании проекта возникли следующие сложности. Не вполне понятно было определение показателей по уровням. Получалось, что очень хотелось в задаче и результатах записать одно и тоже. Было трудно определить «измерения», вероятнее всего, из-за того, что не знала фактически, что должно быть (предполагала). И сомневалась, соответствует ли это правилам.. При написании экспертного заключения особых трудностей не было. Но существовала особая не уверенность, можно ли считать, что именно моя позиция верная, так ли я понимаю позицию автора».

**Елена.**

«Мне не очень понятно, почему графы логфрейма заполняются исходя из результатов, продуктов, а не действий. Я думаю, что экспертизу я писала общими словами, формулировками, т.к. никогда не делала такую работу. Здесь нужна практика. Не знаю, как правильно оформить».

Мария, с энтузиазмом относится к проектной деятельности.

Сложность мелькнула тогда, когда нужно было свою проблематику вместе со всем собранным материалом привязать к формализованным рамкам. Сейчас главная проблема, как из логфрейма представить отчет с решением проблем и действиями дирекции организации, чтобы им было понятно как это оформить и связать в единый доступный текст.

**Дмитрий, серьезный, вдумчивый, работает с интересом.** При написании экспертного заключения вопросов не возникло. Но хотелось бы сравнить с экспертным заключением, написанным профессиональным экспертом. Чтобы оценить собственный уровень как эксперта и установить ориентиры для дальнейшего развития».

**Ануар,** знаком с подобным образом обучения, вместе осваивали технологию дебатов, помогал создавать ситуации сотрудничества в решении проблем.

«При написании проекта возникли следующие вопросы: «Как правильно оформить тот или иной этап проекта со стилистической точки зрения, как оформить график действий?».

Юлия. Б., очень исполнительный, ориентированный на оценку человек.

«Очень сложно было написать показатели достижения и измерения, можеть быть из-за того что не вполне это было осознанно в лекционных занятиях, так как по этому вопросу не было возможности проконсультироваться (Малкова И.Ю. уезжала из города), то при написании проекта возникли сложности».

Очень жаль, что не все материалы представлены, не все студенты дошли до проектов. Вспоминается Антон, который требовал стратегию на первом этапе в логике системного анализа.

Итоги, или в чем помогла мне разобраться проделанная работа, что нового я увидела.

1. На мой взгляд, в обучении проектированию проявляются этапы, отличные от этапов самого проектирования. На первом этапе у студентов формируется отношение к новому способу обучения (осмысление, понимание, принятие, не принятие), затем начинается привыкание и овладение навыками нового способа обучения. По мере того как это происходит, студенты начинают восстанавливать, анализировать свою работу и предлагать различные способы обучения.
2. В процессе разработки проекта довольно эффективно формируются учебные навыки проектирования (знакомство с этапами проекта, со способами работы на этапах), начинает развиваться проектная культура (рефлексия, порождение идей, способов работы в проекте, критериев оценивания).
3. В процессе обучения начинают изменяться взаимоотношения в группе, отношение студентов к обучению.

**Кейс№2 Автор -** Г.Н. Прозументова

Самостоятельная работа в ВУЗе: как быть – вот в чём вопрос.

В этом году я решила, что попытаюсь систематизировать и оформить свои наработки по организации самостоятельной работы студентов в курсе «Педагогика». Я занимаюсь этим уже много лет. Только сначала разработки касались семинарских занятий. И как это обычно делается, по результатам работ, выполняемых на семинарских занятиях, студенты могли получить не только «автомат», но и дифференцированную оценку. Это считалось «сданной» частью общего курса. Потом я много лет разрабатывала, апробировала особые формы сдачи экзамена и предоставляла студентам возможность выбрать одну из форм сдачи экзамена по курсу. Вариантов было несколько. Можно было просто сдать курс по билетам, можно было сделать *монографический анализ* какой-либо (одной из множества) образовательных практик, или провести *проблемный анализ* образовательной практики (обосновать, сформулировать актуальную проблему развития образования, исследовать особенности постановки и способов решения этой проблемы в разных практиках); можно было сделать экспертно-аналитический обзор, определив тему, предмет своего личного интереса в образовании (ну, скажем, многих интересует тема, отметки и оценивания) доказать актуальность темы, охарактеризовать подходы, сравнить их, типологизировать в рамках этой темы и подходов все изученные нами практики. В процессе чтения курса были тоже разные задания, особенно в первой его части, на погружении. Но все - таки главное было - это самостоятельный выбор формы изучения и сдачи курса, выбор своей образовательной «траектории» при сдаче экзамена. И для меня было важно, что студенты реально делали свой образовательный выбор в пользу новых и разных форм сдачи экзамена. Хотя, на мой взгляд, каждая из предлагаемых форм была сложнее, чем просто традиционная сдача по билетам. При этом уровень сложности выбранного студентом задания я никогда не принимала во внимание на экзамене и все равно многие выбирали сложные задания. Зато перестали бояться, «трястись» и очень хотели, чтобы на экзамене каждому уделялось «побольше» времени, чтобы я слушала долго и обстоятельно, чтобы задавала вопросы.

Честно скажу, что начала я всем этим заниматься, чтобы просто избежать традиционной пытки экзаменом. Эту форму работы, когда надо опрашивать по «билетам» я просто не переношу: одно и то же. Да хорошо, если еще прилично отвечают. Но все, что прилично быстро «кончается». Хорошие студенты проходят на экзамен с утра, пока ты сам еще соображаешь. А вот когда наступает вторая половина экзамена – просто пытка. Да и студентам надоели эти бесконечные «отчеты» и зубрежка.

Так, что предлагаемые мною новые способы сдачи экзамена по курсу были приняты на «ура». Хотя, конечно, были и сомнения. И я побаивалась однобокости усвоения. И студенты, особенно те, кто «не выбирали» беспокоились, что те, кто будет сдавать не «по билетам», не так как это нужно и принято, не смогут знать курс «системно» и глубоко. (Вот это сильно удивляло. Мало того, что сами не выбирали, так еще переживали за тех, кто выбрал – будут ли они хорошо знать курс). На самом деле волноваться было не о чем. Когда сдавали по *любой форме* быстро понимали, что в *любом случае* приходится не просто выучить, а *научиться использовать* теоретические основания, которые обсуждались на лекциях для выполнения работы. Приходилось работать с лекциями, книгами, гораздо больше, чем обычно, читать. И еще даже лучше усваивается.

Так я работала лет семь – восемь. До этого года. Курс был большой (не менее 56 часов + 20 часов семинара). А вот в этом году у меня были философы, социологи. Да и сам курс только 26 часов (у философов еще и 26 часов практики, а у социологов – то и «практик» не было вовсе). И здесь проблема была уже не только в том, чтобы изменить форму аттестации по курсу, предоставить выбор студентам. Проблема была и в том, чтобы материал лекций понимался и усваивался «по ходу». К тому же и я начала понимать, что гуманитарные предметы вообще нельзя просто «учить». Это совершенно бессмысленно. По гуманитарным предметам знание нужно «производить» самому. Иначе оно бессмысленно.

Во-первых, учебников, учебных пособий по современной педагогике, современному образованию все равно нет и надо во всем разбираться самим и каждому. Следовательно, каждому приходится формировать свою *образовательную позицию*. Иначе «разнесет». Во-вторых, образование и педагогика – практики хорошо *известные* каждому из нас, но не очень *понятные*. Поэтому *понятия* нужно самому строить, чтобы понимать и «разбираться». А это означает, что основной способ работы в гуманитарных предметах: реконструкция каждым своего личного опыта. Приходится не выучивать материал, а реконструировать, систематизировать личный опыт. Понятие в гуманитарных науках строится из понимания, *исследования* *своего личного образовательного опыта*. И я за студента это сделать не могу. Я могу лишь организовать лекции так, чтобы он сам работал со своим опытом, понимал и исследовал его. И это понимание, реконструкция, исследование занимает на лекциях много времени – ничего не успеваешь, т.е. не успеваешь потом хорошо собрать. Поэтому нужно давать самостоятельные задания, чтобы через них все собирать, обобщать, систематизировать. В-третьих, в образовании и педагогике, как в любой гуманитарной дисциплине много авторских практик, поэтому узнать образование можно, только научившись их анализировать и сравнивать разное. И этот анализ, сравнение разного, понимание особенного требует знания *специальных процедур* сравнения, идентификации, типологизации признаков и особенностей. Опять – таки этому надо учиться на лекциях, а отрабатывать исследовательские процедуры в самостоятельных заданиях. В общем, так выходило, что на лекциях надо организовывать понимание, реконструкцию, исследование, обобщение, систематзацию, а в самостоятельных заданиях – отрабатывать понятия и процедуры использования исследовательских процедур. И через это помогать студентам формировать свою позицию.

Вот мы и стали заниматься исследованиями прямо на лекциях. Основные способы работы как раз и были *описания* образовательных ситуаций, личного опыта; понимание разных ситуаций, исследование (рефлексивная реконструкция) опыта, систематизация, обобщение материала, формулирование, оформление основных понятий и образовательной позиции. Поэтому и самостоятельные задания были соответствующие. Например, *составить таблицу* описания изменений в образовании (по материалам кейсов) и выявить *тенденции* изменения: обосновать и охарактеризовать особенности (сильная – слабая, позитивная – негативная) тенденции развития образования. Описать образовательную ситуацию, значимую для Вашего опыта (определить типологические признаки ситуации). Охарактеризовать признаки субъективации современного образования. Выбрать и обосновать выбор для современной характеристики образовательной ситуации. Обосновать проблематику перехода к реальному содержанию образования. Идентифицировать (используя тест) признаки *реального* содержания образования в разных образовательных ситуациях. Осуществить *сравнительный анализ* реального содержания образования в разных образовательных практиках и сформулировать понятие реального содержания образования. *Определить типологические признаки* образовательных практик: обосновать типологические свойства какой-либо образовательной практики. Заключительное задание: обоснование актуальной проблемы развития образования и выбор стратегии их решения. Для тех, у кого были практики, главное задание на практиках - составление кейса «Мое образовательное пространство». Задания давались на лекциях, работы проверялись и анализировались (обязательно!) на следующей лекции.

Конечно, сразу заметно, что при такой организации работы резко вырастает посещаемость. Я никогда не отмечаю присутствующих. К тому же мой курс не «основной». Но посещают его многие. И не просто посещают, работают на лекции. Первое задание выполнили все присутствовавшие, а это значит выполнили почти все студенты. Потом, по разным причинам некоторые «отпадают» (кто заболел, кто почему-то не пришел на лекцию, а кто и просто не делал). Но вот в конце семестра и особенно перед экзаменом резкий всплеск активности. И здесь я сама делаю большую глупость, даже две глупости.

Во-первых, разрешаю сдать те работы, которые по каким-то причинам не были сданы во время. И пошел такой вал, что я проверяла день и ночь. Это, действительно, отнимает очень много времени. Я как учительница начальной школы работала вечерами и по воскресеньям «проверяла тетрадки». А ведь поскольку речь идет об экзамене, надо не просто «см» ставить, а оценку, которую желательно хоть чуть – чуть обосновать – вдруг студенту не понятно, за что. Но я же не все работы помню в деталях.

Вторая глупость – это когда те, у кого «выходила» четверка или «выходило» между «четверкой» и «пятеркой» решили, что им надо «дотянуть», пересдавать или переписывать. Тут я, правда, вовремя «затормозила» и разрешила только нескольким человекам, у кого было «близко» к пятерке пересдать.

Наконец третья глупость (оказывается их все-таки было больше, чем две), когда наконец-то те, кто получил – таки четверки или тройки стали спрашивать, а что у них «не так». И хоть в семестре они знали обо всех своих оценках, но ничего не спрашивали. Теперь же всех интересовало, а что было, не так. И надо было проводить тематические консультации. К тому же активизировались те, кто не ходил на лекции по уважительным причинам – и лекций у них просто не было. А сдавать они хотели именно письменно. В общем, сумасшедший дом. Я работала … работала … работала … И пришла к твердому убеждению, что больше никогда … ни за что … и никакой самостоятельной работы … Но остыв, потом, решила, пообсуждать, проанализировать свой опыт организации самостоятельной работы со студентами. Ведь анализ их работ прямо показал, какими грамотными они постепенно становятся, как прямо на глазах учатся описывать и понимать образовательные ситуации, используют понятия, выделяют основания для типологизации и сравнительного анализа … Растет интерес к предмету … оформляется их позиция. И обсуждения со студентами показывают, что для них интересны, важны такие формы работы. Значит делать такую работу все-таки надо. Но что-то надо менять в ее организации … И тогда уже отвечать на вопрос: быть или не быть самостоятельной работе. Хотя как не быть? Куда денешься?

Приложение 1

*Вопросы для обсуждения организации самостоятельной работы*

(Студенты – социологи, 26 часов курс «Педагогика». Семинаров не было).

* был ли раньше в Вашем опыте такой способ организации работы в курсе и опыт сдачи зачета в форме выполнения нескольких самостоятельных работ;
* чем отличается образовательный опыт работы в нашем курсе от других (чем отличаются задания);
* что вы оцениваете как продуктивные и непродуктивные формы организации работы;
* в чем состояли трудности Вашей работы в курсе;
* чтобы Вы рекомендовали изменить и усовершенствовать в организации самостоятельной работы.

Да мы уже сдавали раньше по такой форме зачеты и экзамены. Но для меня такая форма сдачи – это не совсем самостоятельная работа. Ведь самостоятельно – это когда тебе вовсе не надо ходить на лекции. И ты что-то пишешь дома. А после самостоятельного прочтения темы дома задается контрольная работа или эссе, в котором нужно опираться на прочитанный материал и на дополнительную литературу. Либо такая форма самостоятельной работы, когда даются вопросы по курсу, по литературе к курсу. Ее нужно сдать в конце, работа, как правило, индивидуальная. Продуктивность тех заданий, которые мы получали в курсе «Педагогика» заключается в том, что ты не просто ходишь на лекции и механически их записываешь, ты погружаешься в проблему, выражаешь свое видение, свое мнение, работаешь с литературой. А потом выполняешь задание. Трудности выполнения самостоятельной работы в других курсах для меня были в том, что иногда преподаватели и сами не знают, что хотят от работы. Например, один раз нам задавали задание написать эссе. Но сам преподаватель никак не мог определиться с требованиями к эссе. И тем, кто написал свои мысли по поводу проблемы, он работы так и не засчитал. А тем, кто просто переписал книгу, зачет поставил. (Татьяна Б.)

В моем опыте раньше была только традиционная сдача курсов: выслушали курс, пришли, сдали и все. Процесс образования простой: просто читают лекцию и особых диалогов не было. Мне понравилась Ваша форма чтения курса, когда идет диалог со студентами. Мне кажется, так лучше усваивается материал. И когда после прочтения лекций, мы пишем контрольные, то лекции лучше запоминаются. Ну и есть стимул, т.е. ты самостоятельно выполняешь работу, ты анализируешь сразу, приводишь в порядок все мысли. Приходится думать, правильно ли ты понял лекцию. А потом на другой лекции тебе говорят, где были недостатки в твоей работе. Мне кажется, очень хорошо, что Вы все время работы наши анализировали. Еще мне понравилось, что в конце читали про Монтессори. И это рассказывал сам учитель, который работает с этой практикой. От этого материал был более доступным. Жалко, что мы не видели фильм (в отличие от философов, у которых был семинар). Но все равно после такой лекции материал делается очень доступным. Мне было в принципе написать контрольные не трудно. Но минус в том, что часть из них выполнялась прямо на лекции, за 10 минут до конца пары, когда еще полученные знания свежие. А менять в курсе мне кажется не надо ничего, все и так необычно, и это очень удобно. (Анна Е.)

В моей учебной практике были различные формы преподавания, а следовательно, и принятия зачета. На определенных курсах были и подобные. Конечно, я за то, что самостоятельную работу надо специально организовывать на лекциях в курсе. Иначе ее просто не будет, ведь для студентов нужна мотивация, в т.ч. и то, что по результатам контрольных будет ставиться зачет. Тут сразу к контрольным уже иное отношение (не отписки, а реальная работа). Задания, которые нам давались в курсе были разные и их было интересно выполнять. Требовалось не просто описание, а анализ и личная рефлексия материала. Мне понравилось, что мы всегда знали, что от нас требовалось. Задания довольно внятно формулировались. И хорошо, что вся работа строилась на реальном материале, не абстрактном. Поэтому я понимала обобщение темы. Плохо, что не было семинаров, без семинаров нет углубленного осмысления, есть мысли, но в процессе дебатов, споров рождаются новые мысли и закрепляется материал. Хотелось это обсуждать больше и чаще. (Ирина Л.)

Начну с того, что была главная сложность в восприятии информации из-за того, что никаких основ по педагогике до этого у нас не было. То есть, как мне кажется, мы начали изучение не с начала, а с конца. Было сложно понять, что нам читают, зачем и как это применять. К тому же мы занимались с философами, а у них были практические занятия и педагогика тоже раньше у них уже была. А у нас нет. Поэтому у нас с ними изначально были неравные позиции в получении и обсуждении информации.

Теперь если говорить о самом способе организации работы в курсе и формах самостоятельной работы, то опыт такой работы, в принципе был. Если считать таковыми 2-3 контрольные или реферат, которые дают преподаватели. Но в курсе «Педагогика» слишком большой объем контрольных работ, не успеваешь отдышаться от одной, отрефлексировать материал – уже начинается другая. Студенту, конечно, проще сдавать по контрольным и рефератам. К тому же здесь были задания интересные, когда самим надо было анализировать информацию. Но вот объем контрольных … Возникало даже ощущение, что мы пишем одно и тоже. И не было жесткости в подаче заданий: «Ну прочитаете эту книжку, можете посмотреть ту…» А потом сразу по ней контрольная, а мы ее, конечно, могли и не прочитать, так как это было «желательным». С первого занятия я не поняла цели данного курса лично для меня, как социолога, ну и сложность вызвало непривычная подача материала. Я не знаю + это или - , просто мы привыкли к одной методике, а все новое всегда сложно воспринимается. Конечно, самостоятельные работы мы писали, но интереснее, когда ты пишешь свои рассуждения, а не пишешь общие мысли анализа. Больше всего мне понравилось занятие, когда вела преподаватель из школы Монтессори. (Анна К.)

Раньше такого способа организации зачета у нас еще не было. Обычно мы сдаем зачеты либо автоматом, либо мучительным трудом (есть преподаватели, которые все соки из нас выжимают). Что мне показалось важным, так это много видов самостоятельной работы в курсе. Поэтому, я думаю, и знания каждого оцениваются объективно и индивидуально. Ведь преподаватель видит только лист бумаги с ответом, а не человека. К тому же увеличивается индивидуальная ответственность. Но вот к тому, что посещаемость никак не влияет на получение зачета я не знаю как относиться. Вроде бы и правильно, но и мы привыкли, что это тоже должно «засчитываться». Для меня трудность выполнения заданий заключалась в том, что не всегда сформулированное Вами задание было понятно с первого раза. Ну и, конечно, наша группа проигрывала за счет того, что у нас не было семинаров, а спрашивали с нас так же, как с философов (или мне так казалось). (Юля К.)

Такой вид зачета сильно отличается от других, возможностью получения зачета без фактической формальной его сдачи. Продуктивно в этой форме зачета, то что через изложение своей мысли в письменном виде лучше запоминается материал, и он не забудется после окончания курса. Но трудность заключается в том, что на письменные задания, выполняемые на занятии, давалось мало времени, не успеваешь изложить все свои мысли (Марина Я.)

Приложение 2

*Тема для обсуждения*

(студенты – философы, 26 часов курс. 26 часов – семинарские занятия)

* Что нового появилось в Вашем образовательном опыте в процессе чтения курса.
* Какие трудности возникли при работе в курсе.
* Как Вы оцениваете форму итоговой аттестации по курсу.

Мне была интересна методика, которую использовал преподаватель на лекциях – я такого давно не видел. Ведь уже на первой лекции мы, основываясь на собственном понимании, анализе, составили схему описания и анализа современной образовательной ситуации. Мы вместе исследовали разные кейсы, наполняли сами схему. Такая информация хорошо запоминается. Чтобы легко понимать, о чем идет речь, оказалось, нужно размышлять вместе с преподавателем и другими ребятами. По себе я заметил, что мне вообще легко удавалось следить за ходом размышлений преподавателя. Но не могу сказать того же о всех студентах. Примерно 10 - 20% затруднялись обнаружить «нужную» нить рассуждений. (То есть, я говорю не о том, что они так высказывались, а о том что при обсуждениях я не уловил их позицию). Вообще о методике работы на лекции могу сказать, что преподаватель должен быть очень компетентным и иметь широкий кругозор. Нужно ведь успевать фиксировать и анализировать всю информацию, которую «выдают» студенты в ответ на поставленные вопросы. Но я – то считаю, что это - эффективная методика. И еще очень важно рассмотрение кейсов на занятиях. Читая кейс, ты получаешь прямо «стерео»-восприятие ситуации: 1 – формируется общая картина проблемной ситуации, 2 - создается картинка того, как конкретный человек, автор кейса относится к этой ситуации, и 3 – формируется собственное отношение. Становится возможным проговаривать разные решения по проблеме кейса. Я после этих занятий подумал, что было бы хорошо, если бы на нашем факультете появился курс, который также практически работал и с материалами наших курсовых и научных работ. Это очень повышает реальную исследовательскую культуру студентов. Что касается семинаров, то позвольте, Я сначала представлю, как можно было испортить и угробить этот курс. Очень легко! Задать на семинары читать по одной работе. Например, сначала Амонашвили, потом Курганова, потом Эльконина, и т.д., - скучнее работы не придумаешь. Но так и проходит большинство семинаров в других курсах на нашем факультете. Так учиться нельзя!

Ознакомление с этой литературой нужно оставлять на самостоятельную подготовку. Вот в нашем курсе так и было сделано. А время лекций и семинаров занимала более продуктивная работа. Что мы делали? С гордостью можно сказать, что мы наконец-то философствовали. Мы проводили *рефлексию в области образования*. И каждая встреча вооружала нас более продвинутыми и развернутыми инструментами для такой работы. У нас формировалась собственная позиция по отношению к образованию. А как без собственной позиции? Никак! Без позиции не будет оснований для понимания.

Но есть один минус, трудность, которая возникла у меня в ходе этого курса. Я не был на 1 или 2 лекциях, т.к. мне приходится работать. Лучше бы я не пропускал. Когда я выпал из этого последовательного совместного исследования, я зафиксировал, что я ничего не понимаю. И чужие лекции, мне уже не помогли. Вывод: либо нужно ходить на все занятия, либо упрощать материал. Конечно, материал упрощать не стоит, но как-то предусмотреть такую ситуацию нужно. Например, выстроить графическую (наглядную) схему всего курса, где каждая лекция – это какой-то этап исследования и он зафиксирован на схеме. Студент будет четко представлять, что именно он упустил. А может это и невозможно, надо проверить на практике…

Что же касается экзамена, то я выбрал второй вариант, т.е. выполнять самостоятельные задания. (Кстати, большинство студентов тоже.) Да - это сложнее, но это не напрягает. Ведь если не выполнять эти задания, то вообще не понятно, о чем курс и чем мы там занимались. К тому же оценка за работу точно более объективная. Лично я не люблю лотерею. К тому же выполнение этих работ постоянно держит тебя в пространстве «Рефлексии образования», даже во вне учебное время. (Мы все обсуждали и спорили). И хочу сказать по содержанию заданий: написание этих работ требовало знакомства с первоисточниками. Это хорошо. Иначе, пришлось бы в спешке читать все тексты перед экзаменом, и все ровно ничего не запомнил бы. Это точно! Так и бывает. Я «обжегся», написал одну работу, как говорится «от фонаря», - ну и получил «СМ», т.е. «2 балла», все справедливо. А оценка на обычном, традиционном экзамене только считается объективной. Но это совсем не так. Оценка на обычном экзамене отражает всего лишь способность студента запоминать и транслировать информацию. А результата нет. Я считаю, что от такого образования вообще нужно уходить.

Сейчас прочитал свой текст и получилось все так положительно. Но для меня это, действительно так. Я оцениваю этот курс как один из немногих, который, действительно, состоялся для меня в университете. (Илья К.)

Курс «Педагогика», прочитанный нам во втором семестре, вряд ли можно поставить в один ряд с другими курсами, прочитанными нам на философском факультете. Что отличало этот курс от других? Отвечать на этот вопрос я буду характеризуя две составляющие любого курса, то есть его содержание и форму.

Для меня это курс был эксклюзивным по восприятию. Его содержание выгодно контрастировало по отношению к другим уже “приевшимся” философским дисциплинам. Успех заключается в том, что преподавателю удалось добиться интенсивного обсуждения материала по курсу. Мы обсуждали материал не только в аудиторное время, но и в перерывах, в кафе, после занятий, дома. С уверенностью можно сказать, что курс не прошёл незамеченным. При этом обычно большая часть философских групп, которую составляют девушки, никогда не проявляла интереса к тем знаниям которые, им предлагалось усвоить в ходе учебных курсов по философии. Как правило, обсуждение какого-либо курса у них сводилось к обсуждению преподавателя (нравится, не нравится, причём это больше относилось к его внешности, чем к личности). А вот на педагогике удалось преодолеть такое “традиционное” женское восприятие предметов, вызвав неподдельный интерес со стороны женской половины коллектива, к проблемам образования детей (видимо, это обусловлено их дальнейшими планами на будущее). Что же касается второй части гендерного вопроса, а именно юношей, находящихся в шестикратном меньшинстве, то их интерес был, прежде всего, связан с анализом, исследованием конкретных образовательных практик (как правило, это Курганов и Шаталов), с самими формами учебного процесса в ВУЗе.

Теперь, что касается формы проведения занятий. Для меня очень важна была диалогическая структура занятий. То есть совместное порождение смыслов со студентами прямо на занятиях. Была очевидна, попытка преодолеть монологическую форму лекций. Но студенты-то не привыкли к такой активной форме работы на лекциях. С этим поначалу у нас, студентов были затруднения, связанные с приспособлением к ходу работы, то есть была растерянность, и неясно было, чего от нас хочет преподаватель. Но взаимопонимание потихоньку росло и налаживалось.

Еще в лекциях было активное построение схем. Это по-моему был не самый удачный ход, поскольку аудитория как уже говорилось, привыкла к традиционной форме, и текстовое оформление было бы более эффективным с точки зрения сохранности смысла. Ведь взаимосвязи между элементами схемы со временем забываются, и это, в свою очередь, приводит к утрате общего смысла конструкции. Может быть, надо было больше внимания уделять не просто устным пояснениям схемы, но и фиксированию, обоснованию их письменно.

В целом для меня очень значимо оказалось то, что организация образовательной деятельности была ориентирована не просто на фиксацию материала, а на самостоятельное обдумывание тех или иных проблем, на общее обсуждение идей которые возникали прямо в ходе работы. Но только такая организация не привычна. И может так надо организовывать работу студентов на более ранних этапах, пока студенты ещё не замучены традиционной формой учебного режима. А так получается, что много теряется времени, пока мы привыкаем к такому свободному способу обучения. (Евгений Л.)

**Кейс №3**

**3**.3 Педагог – участник совместной деятельности: возможность, или реальность О.Н Калачикова

«Ситуация вопроса» (Как мы создавали карту)

Что такое «карта рефлексии»? Кому и зачем она нужна…

В. Ф. работает в нашей школе учителем истории более десяти лет, участвует в работе проектно-исследовательской группы «Проектирование совместной деятельности при построении учебной темы» В настоящее время она участвует в разработке образовательной программы. В этом году Валентина Фёдоровна стала тьютором1 седьмого класса

В сентябре этого учебного года ко мне на консультацию пришла Валентина Фёдоровна Она попросила помочь ей составить карту рефлексии для работы с классом на уроке общения.

- Я хочу обсудить с детьми, как была организована совместная деятельность на первой неделе учёбы на разных предметах, и выявить какие формы и способы организации совместной деятельности предпочитают дети, выявить их предпочтения и пожелания на учебный год.

Она составила анкету, в которой слева были выписаны все предметы, а справа детям предлагалось написать, что они делали на уроках на этой неделе, и что хотели бы, делать на этих же уроках в течение года.

- А что Вы планируете делать с этими анкетами дальше, как их использовать? Я много раз проводила исследования реальных и предпочитаемых способов организации совместной деятельности, и всякий раз дети задавали мне вопрос, о том, будут ли педагоги учитывать их предпочтения, и как.

На этот вопрос она мне ответила, что соберет эти карты и познакомит всех педагогов-предметников с тем, что «желают» ребята из её класса, какие способы организации совместной деятельности наиболее востребованы ребятами.

- Как тьютор, я стараюсь донести до предметников «пожелания» моих детей. Да и погружение у нас в школе как раз для того, что бы «услышать» детей, попробовать разные способы и формы организации совместной деятельности и выбрать предпочитаемые.

- А как предметник, Вы всегда готовы учитывать «пожелания» класса?

- Это конечно важно, но, пожалуй, нет. Чаще я сама выбираю и задаю способ работы. Да и вообще, у меня нет возможности учитывать все пожелания. Ещё на этапе погружения я могу уделять этому несколько больше времени, но потом, ведь есть же учебная программа, требования и пр. Да и вообще, почему я *должна* учитывать их пожелания, а кто же будет учитывать мои.

- Но ведь Вы хотите сделать карту…

- Да, получается, что как тьютор я вроде бы заинтересована в одном, и планирую работать с предметниками, а как педагог-предметник не вижу смысла в этой работе. В чём же тогда моя роль, как тьютора ….Получается, что главное, не познакомить предметников с пожеланиями, а найти способы для организации встречи этих «пожеланий», пожеланий предметников и детей моего класса.

-Наверное, может, в такой карте должно быть место и для учителей, может, и учитель предметник на этапе погружения пробует понять, как лучше организовать совместную деятельность с разными классами, и вашим, в том числе……

- Наверное…. Я вот всегда думала, что тьютор должен защищать интересы детей, но ведь тогда получается, что я противопоставляю «интересы» детей и учителя, а моя роль, наверное, помогать им, искать общее, общие интересы…..

- Так что же нам делать, карту или….

На этой консультации мы всё же сделали карту рефлексии, но важнее то, что мы стали разрабатывать общую карту, которую будут использовать и учителя- предметники и дети. И ещё на этой консультации мы начали продумывать цикл часов общения для рефлексии совместной деятельности на этапе погружения.

Аналитический комментарий к ситуации

Чем так примечательна эта ситуация, почему она мне запомнилась? Можно ли считать эту ситуацию *особенной*, или она скорее *типична* для нашей школы? Ситуация помогает понять, что происходит в нашей школе во время погружения.

Погружение – это когда в школе дети и педагоги вместе планируют свою жизнь на весь учебный год. Это время необычных уроков, время, насыщенное событиями, встречами, обсуждениями. В школе ощущается, какой то особый дух: начала, новых идей, планов, ожиданий. Поэтому такие ситуации не редкость в нашей школе. Но каждый раз, попадая в такие ситуации, я задаю себе вопрос:

- А что хочет, пробует изменить педагог в совместной деятельности с детьми? Что собственно делают наши учителя, что изменяют в своей работе? Как воспринимают эти изменения наши ученики? Что получается в результате этих изменений? Какие трудности возникают при этом? Как педагоги преодолевают эти трудности, как находят способы разрешения подобных ситуаций?

Размышления над этими вопросами, порождают новые и новые вопросы…. – В чём моя роль в таких ситуациях? почему педагоги обращаются ко мне, чего ждут от подобных консультаций? Насколько полезна такая работа с учителями? Что нужно изменить, и нужны ли изменения в организации таких консультаций? Почему вообще возникает запрос, необходимость таких консультаций?

Я попробую использовать эту ситуацию, чтобы поразмышлять над этими вопросами.

Валентина Фёдоровна пробует создать карту рефлексии. Она предполагает, что в нашей школе сами дети могут принимать участие в обсуждении форм и способов организации совместной деятельности на уроке, что с помощью карты можно «выявить предпочтения и пожелания детей на учебный год». Валентина Фёдоровна, на первый взгляд, готова, услышать детей. Она принимает во внимание то, что дети должны иметь возможность *влияния* на организацию урока. Валентина Фёдоровна имеет большой опыт работы с такими картами на своём предмете, а в этой ситуации она хочет попробовать использовать карты, «чтобы донести пожелания детей до предметников». Она уверена, что и другие педагоги на этапе погружения «пробуют разные способы и формы организации совместной деятельности», а карта может помочь педагогам «услышать» «её класс». Вместе с тем, Валентина Фёдоровна говорит о том, что у неё практически нет возможности «учитывать пожелания детей», да и вообще в какой- то момент у неё самой возникает вопрос: «…а почему я *должна* в своей работе учитывать пожелания детей….» «познакомить с пожеланиями детей». Получается, что она как бы заинтересована в том, чтобы *другие* педагоги начали, что-то изменять на своих уроках, потому, что так хочется детям. Она считает, что изменять деятельность нужно, но она не знает, как учитывать пожелания детей.

В нашем обсуждении постепенно стало обсуждаться то, что «возможности» для того, чтобы «учитывать пожелания детей» на уроке ограничены. Ведь есть «учебные программы», «требования». В повседневной практике, учитель «выбирает и задаёт способ работы». Да и средств для «встречи» пожеланий учителя и детей оказывается недостаточно. Постепенно мы вместе понимаем, что карта рефлексии - это должна быть, какая - то «особая карта», что этой картой, наверное, должны пользоваться и учителя предметники и тьюторы и дети. И создание такой карты потребует не просто совета и консультации, но и специальной работы и размышлений.

Так вот, что касается собственно карты рефлексии, сначала кажется, что обращение Валентины Фёдоровны скорее вызвано не трудностью, не затруднением, а просто желанием получить некоторое экспертное отношение. Она, в общем - то сделала карту, понимала, как и для чего, ей эта карта нужна. На консультации она ясно сформулировала цель: - « я хочу обсудить с детьми…». И только в процессе нашего обсуждения, когда мы стали, уточнять, и даже переформулировать цель: « а для чего карта?»…, то возник и вопрос о том «…в чём моя роль….» («Моя роль, наверное, помогать им, искать общее, общие интересы….») и вопрос о том, какой должна быть эта карта.

Так для чего же нужна была консультация? Валентина Фёдоровна знала, что у меня есть опыт разработки подобных карт. Может быть, именно поэтому она обратилась ко мне? Однако, в процессе нашего обсуждения мне пришлось не просто «делиться опытом». Мне потребовалось уточнить, какой должна быть карта: - «Наверное, в такой карте должно быть место и для учителя….» Я задавала вопросы о том, зачем, для чего она это делает, что хочет получить? А ещё, я попробовала обратить внимание на то, что Валентина Фёдоровна говорит как бы из разных ролей. Она говорит как «тьютор» и как «учитель», но сама не замечает переходов из одной роли в другую, а я постаралась показать ей это. И мы обе были удивлены тем, что из разных позиций можно увидеть ситуацию совершенно по- разному.

«Да, получается, что как тьютор я вроде бы заинтересована в одном…, а как предметник *не вижу смысла в этой работе…»* Получается, что основная цель этой консультации «увидеть смысл в работе»?.....Наверное, над этим вопросом ещё нужно думать. Странно…., консультация породила больше вопросов, чем ответов, но ощущение сделанной работы, ощущение результата появилось и у меня и у Валентины Фёдоровны. Почему? может, потому, что карту мы всё - таки придумали, что начали разрабатывать часы общения.

По этой ситуации видно, что учитель беспокоится о том, чтобы «её детей» «услышали учителя», она заинтересована в том, чтобы у детей и у педагогов была возможность «встречи», она пробует создать условия для того, чтобы сами ребята могли влиять, выбирать способ организации совместной деятельности. Видимо понимание того, что именно «встреча» учителя и детей на уроке, обеспечит како-то особый образовательный результат, определяет действия Валентины Фёдоровны, да и других учителей нашей школы. В этом, видимо, особенность нашей школы, где и учитель, и дети – участники совместной деятельности. Ситуация открывает то, что в общении учителя и детей может возникать особое *коммуникативное пространство*, сами учителя говорят о возможности *«встречи пожеланий»*, об «обсуждении с детьми форм и способов совместной деятельности». Видно, что способ организации совместной деятельности *открыт* *для влияния* разных участников. Но в таких ситуациях проявляется и другое, проявляется то, что мы, педагоги не всегда умеем найти достаточно *средств,* способов самого такого *влияния*. Мы вроде бы начинаем понимать, что хотим изменить, но оказываемся в ситуации: «а как это сделать?!».

Мы вроде бы начинаем придумывать *«как сделать*?», но утрачиваем видение, что же мы хотим? Возможно, только так и возникает вопрос о смысле…., *вопрос «зачем?»*

Эта ситуация позволила увидеть, что совместная деятельность в нашей школе становится областью изменений, даже проследить, как именно она меняется. По ситуации видно, что в эти изменения вовлечены и дети, и педагоги, и управление. Все мы в разной степени, но оказываемся, втянуты в процесс изменений. Ситуация проявляет, что в процессе изменения совместной деятельности мы сталкиваемся с дефицитом средств, способов реализации своих замыслов. Но ситуация показала и то, что преодолевая дефицит средств, мы зачастую не можем преодолеть «дефицит смысла» деятельности. Поэтому становится особенно важным понимать контекст изменений в школе. Почему контекст изменений обусловливает появление дефицита смыслов педагогической деятельности и дефицит педагогических средств.

Контекст изменений в Школе: пространство порождения ситуаций и вопросов

(МОУ средняя общеобразовательная школа №49 г. Томска) 2003-2004 учебный год.

В школе в течение 13 лет реализуется проект «Модель современной общеобразовательной школы: Школа Совместной деятельности». В проектно-исследовательском пространстве Школы работают разные группы по разработке *образовательных программ*, реализуются проекты развития совместной деятельности в разных возрастных параллелях, есть предметные методические объединения.

Начало учебного года - особый этап в жизни нашей школы. Мы называем его *этап-погружение.* В чём особенность этого этапа? Прежде всего, в том, что это время *встречи, узнавания друг друга.* И это касается не только тех педагогов и детей, которые впервые начинают работать вместе (новый класс, новый учитель, новый ученик). Мы смотрим на это время как на возможность *открытия* и *представления* себя, своих идей, интересов, планов. В школе в начале каждого учебного года происходит много разных событий, необычных уроков, организуются игры, походы, сборы, часы общения. Мы используем это время, чтобы настроиться на совместную работу, обсудить, что мы будем делать, как будем организовывать уроки, за что и как ставятся оценки, как и какие, будем решать в учебном году. Ещё это время можно назвать временем *проб.*

Именно в начале учебного года можно *попробовать* изменить что - то, что не устраивало в прошлом учебном году, ведь учебный процесс ещё не запущен в полной мере. Осуществление пробных действий, обусловливает появление в деятельности педагогов *ситуаций*, открывает в уроке возможность для появления «случайного», «неожиданного», для спонтанного проявления чувств, переживаний, инициатив. Зачастую возникающие ситуации существенно отличаются от планируемых, появляются, рождаются в совместной деятельности неожиданные идеи, новые приёмы, педагогические средства. Иногда, такие ситуации остаются просто эмоциональным фоном, создают своеобразный настрой, не находя своего разворачивания в дальнейшей организации совместной деятельности на уроке. Но именно такие ситуации часто заставляют педагогов задавать вопросы о смысле педагогической и совместной деятельности и перерастают в *проекты* и *планы* развития деятельности.

Представленная выше ситуация позволяет увидеть, как «пробы» педагога обусловливают появление в его совместной деятельности с детьми ситуаций незапланированных, для которых у него не находится средств. Чтобы «справиться» с этими новыми ситуациями, педагогу приходится задавать себе вопросы на «смысл». Справедливости ради, стоит сказать, что вопросы на «смысл» и дефицит смысла обнаруживаются при определённых усилиях управления. Эти вопросы не возникают «естественно». Как формируется и доформулируется такой вопрос, и что меняется в педагогической деятельности через этот вопрос. Именно постановка этих вопросов открывает перспективы изменения и педагогической и совместной деятельности.

Ситуация 2

Оксана Александровна Бердичева – учитель иностранного языка. Работает в школе пять лет. В школе она с 1997 года. С 1999 по 2001 год был перерыв в работе. В 2003 году Оксана Александровна стала руководителем МО иностранного языка, она делает первые шаги в освоении образовательной программы «Построение открытого совместного действия в начальной школе»

Оксана Александровна хотела обсудить со мной цикл уроков немецкого языка с девятиклассниками.

Понимаешь, мне так хочется, что бы дети полюбили немецкий язык, не боялись пользоваться им, пробовали говорить. Я уже много способов перепробовала, но в результате одно: - «он нам не пригодится в жизни, это язык фашистов». Я пытаюсь им про немецкую культуру, а они своё…

-Интересно, что, так и говорят «язык фашистов»? А, может, для детей это важно?

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

- А эти темы строго регламентированы в программе?

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

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

-Да

- Но ведь на *заданные* темы труднее заговорить?

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

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

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

- Наверное, все же вопрос не в темах….

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

-Смотри, у нас с тобой начали совсем новые, другие цели уроков проявляться. В начале -то ты говорила, что хочешь, чтобы дети твой предмет полюбили, а теперь говоришь, что бы свои интересы проявили, чтобы начали сам урок и язык *использовать* для самоутверждения. Тогда и урок иначе нужно строить, не *показывать* богатство немецкой культуры и языка, а обратиться к детям, ведь у них уже наверняка есть опыт встречи с этой культурой. У кого- то через фильмы про фашистов, у кого- то через интерес к немецким автомобилям, у кого- то через музыку…….

- А ведь, действительно, что для меня важнее, что же я хочу от этого урока……

Вновь ситуация неопределённости. Мы провели ещё несколько консультаций, разработали и провели урок-погружение. Из этого урока возникла целая серия уроков-проектов, где дети представили свой круг интересов, используя для этого немецкий язык. (Педагог даже оформила методическую разработку этого урока)

Ситуация 3

Ольга Геннадьевна Варламова – наша выпускница, после окончания ТГУ вернулась в школу, второй год работает учителем иностранного языка и тьютором.

Ольга Геннадьевна пригласила меня к себе на урок. Она сама придумала интересную форму урока, и ей хотелось обсудить её, проанализировать. Я всегда радуюсь таким приглашениям, и с удовольствием пошла на урок. Урок действительно был интересным, много разных увлекательных заданий. Учитель максимально старалась учесть и возрастные особенности (а это были пятиклассники), и специфику методики преподавания иностранного языка. На уроке была организована и работа по пониманию устной речи, и по переводу небольших английских текстов, и задания на проверку словарного запаса. Была предусмотрена возможность смены ролей, возможность для пробных действий. Дети и педагог весь урок были очень увлечены. Но мне, почему- то, запомнилась одна ситуация.

- Внимание, внимание! К нам пришла телеграмма! SOS! Дети попали в беду! Они плыли на корабле, и попали в шторм! Но посмотрите, в этой телеграмме пропущены слова, если мы с вами их не вставим, то эту телеграмму никто не может прочесть и помочь детям!

Учитель произнесла это очень эмоционально, и открыла текст телеграммы на доске. Дети наперебой начали предлагать свои варианты пропущенных слов и в два счёта заполнили пробелы

- Молодцы, похвалила их учительница, теперь ребята не пропадут

- Подождите, вдруг сказал один мальчик, мы ведь не разобрались, что это за ситуация, как дети оказались в беде? Может нам нужно подумать ещё, может, мы совсем не те слова подобрали

- Да нет же, всё правильно, сказала учительница, да и не важно, как они попали в эту ситуацию, мы ведь уже выполнили задание, а эта ситуация была как бы «понарошку», для игры, понимаешь….

- Мальчик задумался

-Ну, давайте дальше двигаться, следующее упражнение….

До конца урока дети проиграли ещё несколько упражнений, чувствовалась усталость, дети стали рассеяны, уже не так живо откликались на предложения учителя.

Во время обсуждения учительница сказала, что немного неудовлетворенна тем, что дети в конце урока были не очень активны, и что они не успели сделать ещё несколько упражнений. Но в целом она достигла своей цели. *Повторить пройденный материал и выявить, где у ребят есть пробелы*. Ещё она сказала, что сама очень устала от урока, какой- то он был «перенасыщенный».

- А мне почему то запомнилась ситуация с мальчиком, который заинтересовался историей…. Он ведь потом практически «выпал» из урока, наверное всё про ситуацию думал. Ты так эмоционально эту ситуацию представила, я даже сама заинтересовалась, как же дети оказались в беде

- Да, с пятиклашками нужно обязательно игровые моменты включать, иначе они плохо вовлекаются. Но с этими игровыми моментами…., чаще наоборот, так вовлекаются, что не успеваешь, потом всё выполнить, что планировал.

- Но ведь у тебя в уроке и все следующие упражнения были игровые, это тоже для того, что бы вовлечь?

-Ну да!

- А для чего ситуаций так много, ведь дети и в первую ситуацию вовлеклись?

-А через какое то время им бы уже неинтересно было про эту ситуацию, вот я и подготовила новые. Да, ещё мне нужно было, чтобы они разного типа задания поделали:

диалог в парах, работа с пропущенными словами, работа на аудирование (понимание на слух), работа на закрепление правильного произношения отдельных звуков

- И для каждого упражнения своя игровая ситуация?

-Да…

- Наверное, неудивительно, что к концу урока все устали

-Да, а я ещё и не всё успела….

- А, может, вернёмся к той ситуации? Давай представим, что у тебя нет плана! Ведь дети так заинтересовались, они были готовы про эту ситуацию и в парах говорить, и придумать диалоги, и выслушать разные предположения, а если бы ты им ещё что-то рассказала, или помогла придумать свои истории, рассказать друг другу, то это и была бы работа на аудирование

- Интересно, неужели у одной ситуации может быть столько возможных выходов на совместную работу…

- Конечно, главное ведь для чего ситуация тебе и детям. Да и сама ситуация из книжки, которую ты взяла для урока, это ведь на самом деле ещё не ситуация, ситуацию ты создала на уроке, организовала её. Вроде бы для того, что бы вовлечь, увлечь, а когда вовлеклись, то оставила эту ситуацию и обратилась к новому сюжету…. Так для чего же тогда ситуация, и насколько важным было «*увлечь*»?

- Наверное, пожалуй, не *«увлечь»* было важнее, а «успеть», «дать как можно больше»…...

- Наверное, от этого я так устала…. Я как-то всегда запланирую много, много и не успеваю…

- А твой план для чего, ведь смотри в одной этой ситуации столько всего, главное, наверное, «схватить», уловить, саму ситуацию, понять для чего она.

- Интересно, как ситуация заставляет меня задуматься: для чего план, что я хочу от урока, что хотят дети…. Может, стоит другой урок построить на одной ситуации, а как? А как? Я же не знаю, куда выведут дети из этой ситуации….

Рефлексивное обобщение. В контексте педагогики совместной деятельности образование рассматривается как *совместная деятельность педагога и ребёнка.* При этом реализуется особая позиция педагога в совместной деятельности, *позиция участника-организатора совместной деятельности.* Реализация такой амбивалентной позиции открывает возможности для *изменения* качества совместной деятельности, для вовлечения в совместную деятельность разных участников, прежде всего детей. Именно вовлечение разных участников позволяет порождать такие образовательные эффекты как порождение новых форм совместной деятельности, появление образовательных инициатив, проектных замыслов, идей, появление смыслов деятельности. Мы в нашей школе полагаем, что становление такой позиции педагогов происходит в *инновационной деятельности,* посредством инновационной деятельности*.* Представленный исследовательский материал позволяет увидеть, какие изменения происходят в школе, как разные учителя осуществляют изменения в своей деятельности, какие проблемы и трудности возникают при этом. Педагоги начинают изменять способы организации совместной деятельности, вслед за этим начинают изменяться и цели совместной деятельности. Но что интересно, появление новых целей в деятельности явно проявляет дефицит *смысла* в совместной деятельности. Именно дефицит смысла вынуждает обращаться педагогов за поддержкой управления. Реализация позиции «участник-организатор» с одной стороны, открывает возможности для изменений совместной деятельности, через вовлечение новых участников, через возможности для влияния детей на качество совместной деятельности. Но с другой стороны, эта позиция проявляет и особые трудности педагога. Трудность удержания, *реализации новой позиции* в совместной деятельности, трудность осуществления постоянных переходов и *рефлексии профессиональной* *позиции.* Возникающие трудности вынуждают педагогов постоянно:

*- искать средства*, способы реализации такой позиции; обращаться к *ресурсу разных участников* совместной деятельности; *- анализировать и исследовать* изменения в совместной деятельности; *- рефлектировать собственную позицию как участника и организатора совместной деятельности;* - проявлять и формулировать *цели, смыслы и содержание совместной деятельности.*

Видимо, можно предположить, что возникает новая профессиональная компетенция, проявляющаяся в умении инициировать изменения совместной деятельности, умении учитывать и поддерживать *влияние* разных участников совместной деятельности на происходящие изменения. Разворачивать инициативы, соорганизовывать смыслы и цели разных участников совместной деятельности. В связи с реализацией такой позиции в педагогической деятельности, начинает проявляться запрос к управлению, который формулируется не ясно, не представляется очевидным. Очень часто этот запрос удовлетворяется за счёт ресурсов самого образовательного пространства инновационной практики. Педагоги начинают искать средства, места, людей, способных поддержать их в ситуации неопределённости в ситуации затруднения и поиска. Представленные ситуации показывают, как происходит поиск и «нахождение» точек поддержки инновационной деятельности.

**Кейс №4 Автор – Н.В. Муха**

**Ответственная проба в образовании: принятие и отказ. Н.В. Муха**

*Контекст-1.*

Школа "Эврика-развитие", будучи школой-лабораторией индивидуальных образовательных программ, на протяжении более чем десяти лет разрабатывает тематику индивидуализации образования. Поэтому важным моментом в организации образовательного процесса является организация условий индивидуализации, что (которые) включают в себя организацию пространства учебных, социальных, образовательных проб, с одной стороны, и организацию тьюторского сопровождения ИОП, с другой.

Образовательное пространство каждой возрастной ступени (начальная, подростковая и старшая школа) имеет свои особенности и направлено на формирование определенных вещей в соответствии с задачами возраста. Так, например, (учитывая, что старший подростковый и юношеский возраст…) в старшей школе введен курс «Технология и психология управления». Курс существует в статусе школьного компонента учебного плана, и в его задачи входит предоставление старшеклассникам возможности осуществления проб на поле организации, руководства и управления (на разном материале, отдаленном или приближенном к их реальной жизни и деятельности).

Автор текста является одним из со-ведущих преподавателей этого курса, и описываемый случай произошел на уроке технологии.

Для представления полного контекста произошедшего случая нужно упомянуть, что педагоги и тьюторы старшей школы, уже традиционно, являются проектировщиками и организаторами ряда городских и региональных образовательных событий для старшеклассников. Поскольку проектирование, организация и проведение таких масштабных мероприятий, с одной стороны, требует привлечения большого человеческого ресурса, а с другой стороны, может быть местом приобретения «нешкольного» креативного, организационного и управленческого опыта, мы стараемся привлекать старшеклассников нашей школы к участию в этой работе. Более того, какие-то виды работ имеют статус учебных заданий в курсе Технологии управления.

*Ситуация 1.*

Удивившая меня ситуация произошла накануне проведения II Web-олимпиады. На ряде уроков мы выполняли практические задания по анализу брендов и способов их конструирования. Это было очень кстати для нас, педагогов-проектировщиков и организаторов Web-олимпиады: этот «свежий» проект не имел пока своего узнаваемого лица для потребителей. Поэтому я и предложила учащимся 10-11 классов «сконструировать бренд» Web-олимпиады2, чтобы затем можно было подобрать соответствующие слоганы, стиль обращения к потенциальным участникам, создать на основе этого афишу-объявление о предстоящей олимпиаде. Поскольку анализ и конструирование брендов – достаточно новое и модное профессиональное веяние, эта работа была принята с интересом. В результате достаточно сложной творческой работы по группам появились некоторые идеи и текстовый материал для афиши-объявления. Как и полагается, все идеи были представлены и обсуждены.

Логическим продолжением проделанной работы было создание оригинал-макета самой афиши. Я предложили желающим и одновременно обладающим необходимыми умениями (работа на компьютере в графических редакторах, компьютерный дизайн) заняться этой работой отдельно (в компьютерном классе). Вызвались трое – Артем, Иван и Кирилл. Молодые люди заверили меня, что имели опыт производства подобных продуктов, и что они сделают работу за два урока Технологии, те есть, прямо сегодня. Я проводила ребят в компьютерный класс, выделила машину для работы, отдала листочки с наработками предыдущих уроков и вернулась в кабинет, где продолжалась работа с оставшейся частью класса. Ничего не настораживало меня, мне казалось, что все идет прекрасно: на предыдущем этапе было коллективно разработано содержание, сегодня появится профессиональный продукт как результат усилий маленького профессионального коллектива, а завтра эта афиша будет издана, увидит свет и выполнит свою задачу (и нашу заодно).

В перерыве между уроками я зашла в компьютерный класс поинтересоваться, как идет работа. К моему удивлению, продукта еще не было ни в одной из его возможных стадий. Ребята сказали, что пробовали разные варианты (фона, шрифта, еще чего-то), но им ни один не понравился, и они решили начать все с начала. Но поскольку они вели себя уверенно, убеждали меня, что работа простая и они с легкостью справятся с ней за оставшееся время, я успокоилась и занялась следующим своим уроком, оставив их наедине с их же задачей. Я охотно верила в тот момент, что им не нужна никакая дополнительная помощь, ни, тем более, контроль, поскольку это привычное для них дело, в котором они разбираются лучше меня3.

В конце второго урока я вернулась в компьютерный класс для того, чтобы получить продукт. Кирилла и Артема не было, Иван был, но в Интернете. Я попросила его показать афишу, которую они, видимо, уже сделали. Иван сказал, что ничего не сделано, потому что они не смогли, или им стало не интересно, а компьютер «вис», и он не должен один отвечать за всех…

Такой исход дела поразил меня, я не была к этому готова. Я растерялась, поскольку не поняла, что произошло. Поведение ребят, предшествующее моей растерянности, настолько расходилось с результатом! При этом с теми же уверенностью и спокойствием, с какими они вместе убеждали меня, что продукт будет, Иван перебирал возможные причины, по которым его и не могло бы быть. Это стало для меня полной неожиданностью и своеобразным педагогическим потрясением. Форма поведения, которую они демонстрировали, была прямо противоположной результату.

На следующий день Иван написал мне письмо по электронной почте примерно следующего содержания: извините, я не смог сразу сказать правду, но Кирилл ушел почти сразу, Артем сказал, что бесплатно он это делать не будет, а я один не умею этого делать, и хотел им только помогать.

*Впечатление.*

Что же произошло? Почему я не смогла этого предвидеть? Что не было учтено? Чего не произошло?

Эта ситуация в моем сознании стоит в одном ряду с подобной, правда, не педагогической, ситуацией, произошедшей примерно в тот же временной период во взрослом мире. Я принимала участие в ресторанной вечеринке, где поведение единственного мужчины в женской компании можно было бы описать, сказав, что он «банкует». Он уверенно и добродушно спрашивал, не заказать ли те или иные блюда и напитки, проявляя таким образом щедрость и внимание. Эта форма поведения вполне узнаваема и привычна, все вроде бы, знают, что если мужчина ведет себя так, значит, он собирается нести ответственность (в данном случае, финансовую) за свои предложения и декларации. Но развязка сюжета стала неожиданностью для участников: в момент расчетов «основной персонаж ушел со сцены» и ответственность пришлось делить поровну на «всех присутствующих здесь дам», этого не ожидавших. Все «кино» про одно, а финал про другое. «Как же так?», - думаю я. - «Я же видела это сто раз, я знаю, как это обычно заканчивается». Но развязка ситуации оказывается для меня сюрпризом. Опять: форма поведения прямо противоположна результату. В чем дело? Видимо, я упускаю что-то важное, что не позволяет мне диагностировать ситуацию заранее.

# Отношение, исследовательское позиционирование

Для меня эти ситуации объединены тем, что я приняла демонстрируемые формы поведения за реальные ответственные действия. Вернемся к моим старшеклассникам. Ведь я как педагог старшей школы и тьютор, действительно предполагала, что предоставляю ребятам поле для реальной профессиональной пробы. В моем первоначальном представлении, я сделала все для того, чтобы она случилась: предусмотрела интересное содержание, социальную значимость продукта, необходимые временные и технические условия, благоприятное отношение – как к настоящим профессионалам. Но либо мое видение, либо мои педагогические действия оказались ущербными (недостаточными или избыточными?) для достижения необходимого эффекта. Соответственно, есть причины для исследовательского рассмотрения ряда вопросов:

1. В чем разница между типом действия (реальной пробой) и типом поведения?
2. Как выявлять, что именно мы наблюдаем – ответственное действие или демонстрацию форм поведения, ассоциирующихся с деятельностью (имитацию)?
3. Как в педагогическом взаимодействии с детьми добиваться того, чтобы они делали реальные действия, а не только демонстрировали определенный тип поведения?

**Вопросы и задания по курсу**

1. Какова взаимосвязь изменений в образовании и распространении метода кейс-стади.

2. В чём специфика метода, каковы учебные и образовательные возможности его использования.

3. Охарактеризуйте структуру кейса и основные этапы его разработки

4. Каковы основные источники кейсов

5. Какие типы кейсов можно выделить. В чём особенности учебных и образовательных возможностей разных типов кейсов

6. Охарактеризуйте этапы организации работы с кейсом в рамках учебного занятия

7. Каковы образовательные возможности использования метода на разных предметах

8. Какие ограничения в использовании метода кейс-стади вы видите

9. Охарактеризуйте возможности и ограничения метода при организации исследования

10. Как изменяется профессиональная позиция педагога, использующего метод кейс-стади.

11. Какие профессиональные компетенции необходимы преподавателю для использования метода в практике.

12. Каковы возможности использования метода вместе с другими инновационными образовательными технологиями

13. Разработайте ваш вариант учебного занятия с использованием предложенных кейсов

14. Составьте описание конкретной ситуации (кейс-стади) для организации работы в своей практике.

**Список литературы и источников готовых кейсов**

1. М. Буравой Углубленное сase study: между позитивизмом и постмодернизмом // Рубеж, № 10 – 11, 1997.
2. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс – стадии. \ под ред Г.Н. Прозументовой Томск 2003
3. Козина И. Особенности стратегии case-study при изучении производственных отношений на промышленных предприятиях России //Социология: методология, методы, математические модели. 1995. N5-6, c.65-90.
4. Козина И. Case study: некоторые методические проблемы // Рубеж. 1997. № 10-11. С. 177-189.
5. Михайлова Е. И. Кейс и кейс-метод: общие понятия. / Маркетинг, №1, 1999г.
6. Переход к Открытому образовательному пространству. Часть 1. Феноменология образовательных инноваций. Коллективная монография. Под ред Г.Н. Прозументовой. Томск. Изд-во Том. Ун-та 2005 г.
7. Рейнгольд Л.В. За пределами CASE - технологий, Компьютерра, №13-15, 2000г.
8. Смолянинова О.Г. Информационные технологии и методика Сase Study в профессиональном обучении студентов педагогического вуза: Труды II Всероссийской научно-методической конференции "Образование XXI века: инновационные технологии диагностика и управление в целях информатизации и гуманизации", Красноярск, май 2000 г.
9. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study: М.- сборник "Инновации в российском образовании", ВПО, 2000г.
10. Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода \ под ред .Ю.П. Сурмина – Киев: Центр инноваций и развития 2002г.
11. http://writing.colostate.edu/references/research/casestudy/index.cfm
12. http://www.ed.asu.edu/edrev/reviews/rev24.htm
13. http://www.casemethod.ru