

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»

И. Ю. Тарханова

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

Учебное пособие

Ярославль
2012

УДК 378.14
ББК 74.58
Т 19

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Рецензент: О.А. Коряковцева, кандидат педагогических наук, доктор политических наук, декан факультета дополнительного профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Тарханова И.Ю. Интерактивные стратегии организации
Т 19 образовательного процесса в вузе : учебное пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 67 с.
ISBN 978-5-87555-821-4

В пособии представлены материалы, посвященные вопросам трансформации процесса профессионально-педагогического образования в условиях перехода на образовательные стандарты третьего поколения. Анализируются возможности применения интерактивных стратегий обучения в образовательном процессе вуза. Рассматривается специфика компетентностно-ориентированного образования. Особое внимание уделено описанию конкретных технологий, техник и приёмов интерактивного обучения, анализу возможностей их применения в образовательном процессе вуза.

Пособие предназначено для научно-педагогических работников высшей профессиональной школы, обучающихся на курсах повышения квалификации по комплексной программе «Дидактика высшей школы в условиях перехода на ФГОС третьего поколения».

УДК 378.14
ББК 74.58

ISBN 978-5-87555-821-4

© ФГБОУ ВПО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», 2012.
© И.Ю. Тарханова, 2012

Введение

Особая роль в модернизации системы высшего профессионального образования, происходящей сегодня, отводится профессорско-преподавательскому составу вузов. Новые ФГОС ВПО ставят перед современным преподавателем задачу пересмотра не только содержания образования, но и изменения форм подачи материала, внедрения интерактивных методов обучения в образовательный процесс.

Структура интерактивных образовательных стратегий – это конкретное воплощение обобщенных принципов новых педагогических парадигм, суть которых заключается в том, что главный агент в образовании – обучающийся. Задача современной высшей школы в рамках компетентностного подхода – развитие у студентов навыков открытия собственного знания и формирования собственных компетенций. А для того, чтобы решать такие задачи на учебных занятиях, преподаватели должны сами освоить роль интерактора.

Предлагаемое учебное пособие представляет собой попытку раскрыть понимание сущности интерактивного обучения и предложить классификацию интерактивных образовательных стратегий в контексте вузовской среды.

В пособии раскрываются возможности интеграции стратегического и тактического подходов к организации вузовского образовательного процесса и принципы компетентностно-ориентированного профессионального высшего образования; выделены отличительные признаки и свойства интерактивного обучения, раскрыты аспекты его проявления в вузовской образовательной среде, описаны некоторые технологии, техники и приёмы реализации интерактивных образовательных стратегий в вузовской образовательной практике.

1. Интерактивные стратегии образования как основа реализации компетентностного подхода

*«Многие формы жизни стали новыми,
а формы обучения до того уже обветшали,
что пришло время подумать об их усовершенствовании»
Д.И.Менделеев, 1901 год*

Долгое время квалификация работника измерялась тремя вопросами: Где Вы учились? Сколько? Что Вы изучали? Но сегодня знание-ориентированная концепция обучения уходит в прошлое. Значение имеет не столько то, где и как долго человек учился, а то, на что специалист способен по окончанию обучения. В рамках компетентностного подхода акцент перемещается на умение учиться и на самостоятельное освоение материала. Уменьшается важность усвоения фактов, уступая место овладению умением поиска и интерпретации информации и превращения ее в новое знание.

Таким образом, мы переживаем этап очередной смены образовательной парадигмы. В содержании подготовки специалистов и в требованиях работодателей к результатам этой подготовки произошли принципиальные изменения. И эти изменения объективно заданы современной социокультурной ситуацией.

Сегодня существует мировая тенденция усиления динамизма социальных процессов, которая способствует становлению нового типа общества с «префигуративной культурой» [12, С. 322-361], ориентирующегося главным образом на будущее. Современный мир захлестнул водоворот глобальных информационных, технических, социальных, политических изменений, темпы и масштабы которых просто несоизмеримы с прежними историческими эпохами. Происходит существенная трансформация всех элементов жизни мирового сообщества, в которой можно выделить ряд общепризнанных тенденций.

Прежде всего, мы живем в эпоху глобализации социальных и культурных процессов. Несмотря на сохраняющуюся этническую, политическую, экономическую дифференцированность, происходит движение в сторону интеграции, происходящей на социокультурной основе.

Вторая тенденция – информатизация, является логическим продолжением первой и лежит в основе технологических предпосылок формирования целостности современного общества. На сегодняшний день особую актуальность приобретает небезызвестный афоризм Н. Ротшильда о том, что «кто владеет информацией – тот владеет миром». При этом в связи с развитием сети Internet, информационные ресурсы, которые в прошлых культурах всегда нужно было добывать, отвоевывать у более образованных их хранителей, теперь становятся доступными подрастающему поколению без специального посредничества педагогов и родителей. В связи с этим снижается сама ценность знания, и повышается ценность умения распоряжаться информацией: добывать, оценивать, перерабатывать.

Очевидной также становится тенденция всеобщей технологизации. Современный человек осваивает окружающее пространство посредством многочисленных технических приспособлений. При этом дети сегодня гораздо быстрее взрослых осваивают различные технические достижения. Колоссальные темпы технологического развития ставят новые приоритеты и перед системой образования: формирование у человека готовности к жизни в постоянно изменяющейся среде, умения прогнозировать, гибко переходить на новые виды деятельности, действовать в ситуациях неопределенности.

В связи с возросшими темпами технического прогресса, важной социальной тенденцией становится экологизация – включение экологических ограничений в процесс развития общества при условии понимания перспектив этого развития. Перед системой образования стоит задача экологизации знания, достижение понимания того, что человечество подошло к границам старого способа своего существования, старого типа познания и практики; оказалось на пороге бифуркации: либо гибель всего живого, либо разумное управление дальнейшим социальным процессом. На первый план выдвигается достижение интересов человека путем сохранения природной среды его существования, решение вопроса о выживаемости человечества через коэволюцию человека, общества и природы.

Еще одной тенденцией нового типа культуры является интеграция, а не дифференциация различных способов освоения человеком мира. Вместо отраслевой культуры возникает

«мозаичная» культура, которая складывается из множества соприкасающихся, но не образующих конструкций (отраслей) фрагментов, где нет строгих границ между понятиями, между содержаниями [15, С. 43-46]. В связи с этим, востребованным становится не столько человек «знающий», сколько личность, способная к креативному действию, обладающая должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием.

Вместе с тем, современным мировым сообществом декларируется тенденция гуманизации, как основная социальная доктрина. По общепринятому определению, гуманизм – это идеология превосходящей ценности человека над другими социальными ценностями. Современная эпоха возрождает гуманизм в новом качестве: признавая человека высшей ценностью, акцентирует внимание на его ответственности за свою судьбу, судьбы других людей, на изменении сознания индивида, его отношения к природе, обществу и самому себе [20].

Таким образом, под влиянием обозначенных тенденций складывается новая социальная реальность, определяющая трансформацию цели образования. В обществе востребован новый тип личности: не всесторонне и гармонически развитый по некоему идеальному образцу индивид, а человек, идентичный самому себе, несущий образ себя во всем богатстве отношений с окружающим миром. Все это влечет за собой пересмотр не только содержания и форм образования, но и отказ от многих устоявшихся ценностей в данной области.

Современный учитель перестал быть для учеников «источником знаний», любую информацию они могут теперь найти с помощью сети Internet. Пospеть за лавиной информации, да ещё её переработать, а потом преподнести ребёнку, обогатить его пониманием окружающего мира один человек, даже очень эрудированный, не в состоянии. Хотя роль педагога по-прежнему велика: помимо помощи в освоении содержания предмета, он должен преподнести своим ученикам и другие уроки – взаимодействия, коммуникации, компетентности, успеха. Но реализовать это, используя лишь традиционные методы, невозможно. Если освоение предметного материала идет посредством освоения содержания, то формирование личности – посредством формы взаимодействия учителя и обучающихся. Современный педагог не столько учит, сколько демонстрирует

примеры и приёмы интуиции, показывая, как учиться, вдохновляет страстью, превращает жизнь ученика из сложной в простую. Если отталкиваться от требований школьных ФГОС нового поколения, то становится понятным, что новому поколению учителей необходимо овладеть технологиями, техниками и приёмами обучения соответствующими социальному заказу – формированию социально успешной личности.

Вместе с тем, традиционные формы обучения преобладают и в средней, и в высшей школах. Выпускник педагогического вуза, обученный сначала в условиях классно-урочной, а затем лекционно-семинарской систем, не имеет опыта интерактивного образования, а, следовательно, не готов к его реализации во взаимодействии со своими учениками.

В связи с этим, традиционные стратегии знаниево-ориентированного подхода в дидактике современной высшей школы представляются неэффективными, на смену им должны прийти новые интерактивные стратегии организации образовательного процесса, продуцирующие готовность к диалогу, взаимному обучению и росту компетентности на основе рефлексии индивидуального и социального опыта.

Таким образом, можно констатировать необходимость внедрения интерактивных подходов к профессиональному педагогическому образованию. Однако в современной дидактике нет единого мнения о сущности и содержании интерактивного обучения.

Отмечается, что сама идея интерактивности в обучении возникла в середине 1990-х годов с появлением первого веб-браузера, и сегодня ряд специалистов трактует это понятие как обучение с использованием компьютерных сетей и ресурсов сети Интернет. Есть также и более широкое толкование: интерактивный от английского «interact» («inter» - «взаимный», «act» - «действовать»), т.е. способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком).

Такая дефинитивная неопределенность, на наш взгляд, снижает возможность применения технологического подхода к определению сущности и содержания образовательных интеракций, поскольку специфика педагогических технологий состоит в том, что учебный процесс, построенный на их основе, должен гарантировать достижение поставленных целей [7, С. 16]. Интерактивное обучение

подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели, например, создание комфортных условий обучения, при которых обучающийся чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Но способы достижения этих целей весьма вариативны. Так Н.Н. Суртаева [19, С. 48-49] в своей монографии описывает более двадцати технологий, содержащих признаки интерактивности. Успех их применения, во многом, зависит от компетентности преподавателя, организующего взаимодействие участников.

В интерактивном обучении роль преподавателя, по сравнению с традиционным подходом, меняется весьма существенно. Его активность уступает место активности обучающихся, а основной задачей становится управление образовательным процессом через организацию взаимодействия всех его участников, создание условий для их инициативы и творческого поиска эффективных решений [17, С. 16]. Таким образом, при всём разнообразии приёмов, техник и технологий интерактивного обучения неизменной остаётся его направленность на организацию взаимодействия участников обучения с областью осваиваемого опыта. Следовательно, можно говорить об интерактивных стратегиях организации образовательного процесса.

Если исходить из этимологии понятия «стратегия» (в переводе с др. греческого - «искусство полководца»), то она представляется как некий общий, не детализированный план какой-либо деятельности (в нашем случае – образовательной), способ достижения сложной цели. При этом стратегия обучения, в отличие от технологии, определяет лишь конвенциональные рамки, в которых будет выстроен процесс обучения. Мы согласны с мнением авторов пособия «Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании» [16] в том, что понятие «стратегия обучения» значительно шире понятия «образовательная технология». Поскольку первая отвечает на вопрос: «Что мы делаем, чтобы достичь тех или иных целей обучения?»; вторая – «Как мы будем действовать, чтобы эффективно достичь целей обучения?».

Таким образом, под стратегией обучения мы понимаем качественно определенное содержание процесса взаимодействия обучающего и обучаемых, касающееся правил, средств, форм деятельности, а также позиций участников взаимодействия.

Концепция интерактивных стратегий обучения основывается, прежде всего, на реализации позиций субъектного и рефлексивно-деятельностного подходов, исходящих из представлений о единстве личности и ее деятельности. Интерактивные стратегии предполагают, что активность обучающегося в её многообразных формах непосредственно и опосредованно способствует развитию его личности, а предметное содержание, вокруг которого выстраиваются интеракции, работает на профессионализацию его сознания.

Использование интерактивных стратегий обучения предусматривает моделирование профессиональных ситуаций, совместное решение поставленных проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса (в том числе преподавателя) или какой-либо идеи (в том числе транслируемой преподавателем). В такой ситуации студент становится субъектом взаимодействия, активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом, разрешая свои образовательные запросы. Эффективность интерактивных стратегий обучения в высшем педагогическом образовании определяется такими психологическими механизмами, как: групповая идентификация, групповая поддержка, усиление интеллектуальной активности и когнитивный диссонанс, изменение привычного социального статуса и внутренней позиции обучающихся в условиях сложной групповой динамики.

Принципами интерактивных учебных стратегий, на наш взгляд, являются:

- активное и самоуправляемое обучение;
- опора на жизненный опыт студента и исследовательскую практику;
- ориентация на рефлексивность;
- интерактивность и кооперация
- активность в приобретении компетенций за пределами университетской образовательной среды.

2. Обзор современных интерактивных стратегий компетентностно-ориентированного профессионального образования

2.1. Стратегии развития критического мышления

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (далее РКМЧП), была разработана в середине 90-х годов американскими преподавателями (Дженни Д. Стилл., Кертис С. Мередит, Чарлз Темпл и Скотт Уолтер). К концу XX века в США и европейских странах развитие критического мышления стало одной из основных стратегий общего и профессионального образования.

Важность знания фактов, законов, исторических дат и событий не вызывает сомнения, но не менее важным становится умение осмысленно работать с информацией, умение выделять в ней основные идеи, видеть связь между ними, отбирать необходимую и отвергать неверную информацию, то есть, анализировать и оценивать ее.

Американский педагог и волонтер программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» Д. Клустер выделяет пять основных пунктов в характеристике критического мышления[11, С. 36-40]:

«Во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас, мы делаем это исключительно для самих себя. Следовательно, мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит индивидуальный характер.

Во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически. Как иногда говорят, «трудно думать с пустой головой». Чтобы породить сложную мысль, нужно переработать гору «сырья» - фактов, идей, текстов, теорий, данных, концепций.

В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. Человеческие существа любознательны по своей природе. Мы замечаем что-то новое – и хотим узнать, что это такое. Мы видим некую

достопримечательность – и нам уже хочется проникнуть внутрь. Однако подлинный познавательный процесс на любом его этапе характеризуется стремлением познающего решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интересов и потребностей.

В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих.

И, наконец, в-пятых, критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делится с другими».

И.О. Загашев и С.И. Заир-Бек [9] отмечают, что при всем разнообразии определений критического мышления можно увидеть в них близкий смысл – это мышление оценочное, рефлексивное, открытое, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на личный жизненный опыт. При этом провести четкую границу между критическим и творческим мышлением, по мнению авторов, сложно. Можно сказать, что критическое мышление – это отправная точка для развития творческого мышления, более того, и критическое, и творческое мышление развиваются в синтезе, взаимообусловлено.

Б. Рассел определил ряд навыков мышления [цит. по: 13, С. 43]:
«Фокусирующие навыки:

1. Определение проблем, содержащихся в явном или в скрытом виде в новой информации.

2. Выявление целей: определение направления и целей изучения новой информации

Навыки сбора информации:

3. Наблюдение: получение информации при помощи одной или более сенсорных систем,

4. Формулирование вопросов, поиск новой информации через вопросы.

Навыки запоминания:

5. Кодирование: хранение информации в долговременной памяти.

6. Вызов: восстановление информации из долговременной памяти.

Навыки организации:

7. Сравнение: выявление черт сходства и различий разных объектов.

8. Классификация: группировка и обозначение объектов на основе выявленных признаков.

9. Представление: презентация новой информации.

Навыки анализа:

10. Идентификация атрибутов и компонентов: определение характеристик или частей основных идей или понятий, содержащихся в новой информации.

11. Идентификация отношений и понятий: определение причинно-следственных связей.

12. Идентификация главных идей; идентификация центрального элемента; например, иерархия ключевых идей в сообщении или упорядочивание причин.

13. Идентификация ошибок: определение логичных заблуждений и других ошибок и, где возможно, выявление вариантов их исправления.

Навыки генерирования:

14. Выводы: суммирование, выявление наиболее важной информации или идей.

15. Предсказывание: предвосхищение событий или следствий на основе имеющейся информации.

16. Разработка: объяснение дополнительных деталей, примеров или другой релевантной информации.

Навыки интегрирования:

17. Эффективное комбинирование информации для формулировки новых идей,

18. Реконструкция: переформулирование информации и идей или изменение логики, содержащейся в информации, для формулирования новых идей.

Навыки оценивания:

19. Формулирование критериев оценки информации или идей.

20. Проверка: проверка правильности утверждений».

И.О. Загашев и С.И. Заир-Бек определяют, что технологическую основу развития критического мышления составляет базовая модель трех стадий «вызов – реализация смысла (осмысление) – рефлексия (размышление)» [9], которая позволяет помочь обучающимся самим

определять цели обучения, осуществлять активный поиск информации и размышлять о том, что они узнали.

На стадии вызова происходит процесс актуализации имеющихся у обучающихся знаний и представлений о предмете изучения. Поскольку при этом сочетаются различные формы работы (индивидуальная, микрогрупповая, групповая) участие студентов в образовательном процессе активизируется, формируется их познавательный интерес. Результатом данных процессов является самостоятельное определение обучающимися цели дальнейшей учебной деятельности.

На стадии осмысления студент вступает в непосредственный контакт с новой информацией (текстом, учебным видео, лекцией ит.д.). Происходит её систематизация. Обучающийся задумывается о сущности изучаемого объекта, учится формулировать вопросы, соотнося известную ему и новую информацию и вырабатывает собственные умозаключения. Очень важно, что уже на этом этапе с помощью ряда приёмов преподаватель помогает обучающимся отслеживать процесс собственного понимания новых идей.

Стадия рефлексии характеризуется тем, что обучающиеся закрепляют новые знания и активно перестраивают собственные представления путём включения в них новых понятий. На данной стадии происходит присвоение нового знания и формирование на его основе личного аргументированного представления об изучаемом объекте. Анализ студентами развития и эффективности собственных мыслительных операций составляет сущность данного этапа.

В ходе работы по такой модели, обучающиеся овладевают различными способами работы с информацией, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли, уверенно и корректно высказываться по отношению к идеям других участников процесса.

При этом базовая стратегия развития критического мышления задаёт определенную логику построения занятия и способы сочетания конкретных методических приёмов (см. Приложение 1).

Рассмотрим некоторые приёмы развития критического мышления, которые можно использовать на учебных занятиях¹:

Приём «Составление кластера». Это приём систематизации информации, имеющей отношение к изучаемому объекту, в виде кластера (виноградной грозди). В центр листа помещается ключевое понятие, с которым обучающиеся логически связывают последующие. В результате получается графическая организация учебного материала, показывающая смысловое поле изучаемого объекта. Кластер является отражением нелинейной формы мышления.

Система кластеров позволяет охватить избыточный объем информации. В дальнейшей работе, анализируя получившийся кластер как «поле идей», обучающиеся конкретизируют направления развития темы: укрупняют или детализируют смысловые блоки, либо выделяют несколько ключевых аспектов, на которых будет сосредоточено внимание.

Разбивка на кластеры используется как на этапе вызова, так и на этапе рефлексии, может быть способом мотивации мыслительной деятельности до изучения темы или формой систематизации информации по итогам прохождения материала. Предметная область не ограничена, использование кластеров возможно при изучении самых разнообразных тем.

Приём «Ассоциация». Студентам предлагается прочитать тему занятия и ответить на вопросы:

- О чем может пойти речь на занятии?
- Какая ассоциация у вас возникает, когда вы слышите данное словосочетание?

Обучающиеся перечисляют все возникшие ассоциации, которые педагог записывает на листе или на доске.

Данный приём используется, преимущественно, на стадии вызова для формирования заинтересованности аудитории через

¹ На основе материалов пособий: Ваганова О.И. Развитие критического мышления студентов на занятиях по педагогике: Учебное пособие. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2009.

Грудзинская Е.Ю., Марики В.В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». – Н. Новгород, 2007.

эмоционально-ситуативные переживания и актуализацию имеющегося опыта (в том числе, когнитивного).

Приём «Верные – неверные утверждения». На стадии вызова педагог предлагает несколько утверждений по еще неизученной теме. Студенты выбирают «верные» утверждения, полагаясь на собственный опыт или просто угадывая. Применение данного приёма настраивает на изучение темы, позволяет выделить ключевые моменты, а элемент соревнования позволяет удерживать внимание до конца занятия. На стадии рефлексии необходимо вернуться к высказанным предположениям, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными.

Приём «Перепутанные логические цепочки». Применяется также на стадии вызова, как правило, предшествует знакомству обучающихся с новой информацией. На отдельные листы (или слайд) выписываются 5-6 событий из информационного блока в заведомо нарушенной последовательности. Студентам предлагается восстановить правильный порядок хронологической или причинно-следственной цепи. После заслушивания различных мнений и придя к более или менее единому решению, преподаватель предлагает студентам познакомиться с новой информацией (чтение текста, слушание лекции, просмотр видеофрагмента и т.д.) и определить: верны ли были их предположения. Форма способствует развитию внимания и логического мышления. Более применима при изучении информативно-содержательных текстов.

Приём «Чтение с остановками» – информационный блок разбивается на отдельные части, которые предъявляются студентам поочередно. После каждой части задаются вопросы, связанные с содержанием, обучающимся предлагается спрогнозировать дальнейший ход развития событий (устно или письменно).

Данный приём помогает прорабатывать материал детально. Кроме того, студенты имеют возможность пофантазировать, оценить факт или событие критически, высказать свое мнение. Здесь происходит обучение как критическому мышлению (на стадии осмысления материала), так и творческому (на стадии прогнозирования событий).

Формулировка предъявляемых обучающимся в процессе чтения вопросов требует серьезной проработки. Как правило, используются следующие типы вопросов, стимулирующих развитие критического мышления:

- «перевод» и интерпретация (перевод информации в новые формы и определение взаимосвязи между событиями, фактами, идеями, ценностями);
- память (формальный уровень) – узнавание и вызов полученной информации;
- оценка – субъективно-личностный взгляд на полученную информацию с последующим формированием суждений и мнений;
- синтез – логическое обобщение полученной информации, целостное восприятие причинно-следственных связей;
- анализ – фрагментарное рассмотрение явления, выделение «частного» в контексте «общего»;
- применение – использование информации как средства для решения проблем в сюжетном контексте или же вне его.

Приём «Корзина» идей, понятий, имен – это приём организации индивидуальной и групповой работы студентов на начальной стадии занятий, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний. Он позволяет выяснить все, что знают или думают студенты по обсуждаемой теме занятия. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все студенты вместе знают об изучаемой теме. Обмен информацией проводится по следующей процедуре:

1. Задается прямой вопрос о том, что известно студентам по той или иной проблеме.

2. Сначала каждый студент вспоминает и записывает в тетради все, что знает по той или иной проблеме (строго индивидуальная работа, продолжительность 1-2 минуты).

3. Затем происходит обмен информацией в парах или группах. Студенты делятся друг с другом известным знанием (групповая работа). Время на обсуждение – не более 3 минут. Это обсуждение должно быть организованным, например, студенты должны выяснить, в чем совпали имеющиеся представления, по поводу чего возникли разногласия.

4. Далее каждая группа по кругу называет какое-то одно сведение или факт, при этом, не повторяя ранее сказанного (составляется список идей).

5. Все сведения кратко в виде тезисов записываются педагогом в «корзинке» идей (без комментариев), даже если они ошибочны. В корзину идей можно «сбрасывать» факты, мнения, имена, проблемы, понятия, имеющие отношение к теме занятия. Далее в ходе занятия

эти разрозненные в сознании студента факты или мнения, проблемы или понятия должны быть связаны в логические цепи.

6. Все ошибки исправляются далее, по мере освоения новой информации.

На стадии осмысления (реализации смысла) происходит непосредственный контакт с новой информацией через лекцию, текст, фильм, материал учебника, работа ведется индивидуально или в парах. Студенты читают, слушают, смотрят, делают опыты, при этом используют предлагаемые педагогом активные методы чтения, делают пометки на полях или ведут записи по мере осмысления новой информации. Преподаватель поддерживает интерес, активность студентов и создает условия для активного восприятия новой информации.

Приём «Бортовой журнал». Бортовые журналы – обобщающее название различных приёмов обучающего письма, согласно которым студенты во время изучения темы записывают свои мысли. Встретив в тексте ключевые моменты, студенты заносят их в свой бортовой журнал. При чтении, во время пауз и остановок, студенты заполняют графы бортового журнала, связывая изучаемую тему со своим видением мира, со своим личным опытом.

Возможная схема использования стратегии «Бортовой журнал»:

- преподаватель объясняет, каким образом необходимо работать с «бортовым журналом»;
- в течение 10-15 минут преподаватель читает лекцию для всей аудитории;
- студенты в течение 15 минут заполняют свои «бортовые журналы» (ключевые слова, рисунки, связь с опытом т.д.);
- студенты в парах, а затем – в группе обсуждают содержание своих журналов, отвечают на вопросы друг друга, а в некоторых случаях – обращаются за консультацией к преподавателю (5-8 мин.).

Примерный бланк «Бортового журнал» представлен в Приложении 2.

Приём «Инсерт» позволяет студенту отслеживать понимание прочитанного текста. Технически он достаточно прост. Студентов необходимо познакомить с рядом маркировочных знаков и предложить им по мере чтения ставить их карандашом на полях специально подобранного и распечатанного текста. Помечать следует отдельные абзацы или предложения в тексте. Значки: «√»–

это я знал; «+» – новая информация; «-» – противоречит моим представлениям; «?» – информация непонятна или недостаточна.

Данный приём требует от студента не привычного пассивного чтения, а активного и внимательного. Он обязывает не просто читать, а вчитываться в текст, отслеживать собственное понимание в процессе чтения текста или восприятия любой иной информации. На практике студенты просто пропускают то, что не поняли. И в данном случае маркировочный знак «вопрос» обязывает их быть внимательным и отмечать непонятное. Использование маркировочных знаков позволяет соотносить новую информацию с имеющимися представлениями.

Приём «Маркировочная таблица». После прочтения текста обучающийся составляет маркировочную таблицу, в каждый столбик которой вписываются предложения с соответствующими пометками:

+	-	√	?

Материал обсуждается в парах, один от пары сообщает информацию, которая фиксируется преподавателем на доске. Обсуждение информации способствует ее систематизации и дает возможность ответить на возникшие вопросы.

Приём «Синквейн». В переводе с французского слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам. Используется на этапе рефлексии как способ синтеза материала.

Составление синквейна требует от студента в кратких выражениях резюмировать учебный материал, информацию, что позволяет рефлексировать по какому-либо поводу. Это форма свободного творчества, но по определенным правилам.

Правила написания синквейна таковы:

1. Первая строка – тема стихотворения, выраженная **ОДНИМ** словом, обычно именем существительным;
2. Вторая строка – описание темы в **ДВУМЯ** словами, как правило, именами прилагательными;
3. Третья строка – описание действия в рамках этой темы **ТРЕМЯ** словами, обычно глаголами;
4. Четвертая строка – фраза из **ЧЕТЫРЕХ** слов, выражающая отношение автора к данной теме;

5. Пятая строка – ОДНО слово – синоним первого, на эмоционально-образном или философско-обобщенном уровне повторяющее суть темы.

Как показывает опыт, синквейны могут быть полезны в качестве инструмента для синтеза сложной информации, способа оценки понятийного багажа студентов, средства развития творческой выразительности.

Приём «Шесть шляп критического мышления». Это задание обычно используется на стадии рефлексии. Суть приёма состоит в следующем: аудитория делится на шесть групп, каждая группа «примеряет свою шляпу», в результате высказывается шесть точек зрения на одну и ту же проблему.

В практику развития мышления метафору «шести шляп» ввел известный психолог Эдвард де Боно. Выражение «put on your thinking hat (cap)» (дословно: надень свою мыслительную шляпу) на русский язык можно перевести как «призадуматься, поразмыслить». Метод «шести шляп мышления» используется для разностороннего анализа каких-либо явлений, для проведения занятия по обобщению опыта (после практики, после изучения достаточно большой темы и так далее).

«Белая шляпа». Мыслим фактами, цифрами. Без эмоций, без субъективных оценок. Только факты!!! Можно цитировать чью-то субъективную точку зрения, но бесстрастно, как цитату.

«Желтая шляпа». Позитивное мышление. Необходимо выделить в рассматриваемом явлении позитивные стороны и аргументировать, почему они являются позитивными. Нужно не просто сказать, что именно было хорошо, полезно, продуктивно, конструктивно, но и объяснить, почему.

«Черная шляпа». Противоположность желтой шляпе. Нужно определить, что было трудным, неясным, проблематичным, негативным, и объяснить, почему так произошло. Смысл заключается в том, чтобы не только выделить противоречия, недостатки, но и проанализировать их причины.

«Красная шляпа». Это – эмоциональная шляпа. Нужно связать изменения собственного эмоционального состояния с теми или иными моментами рассматриваемого явления. С каким именно моментом занятия (серии занятий) связана та или иная эмоция? Не нужно объяснять, почему Вы пережили то или иное эмоциональное состояние (грусть, радость, интерес, раздражение, обиду, агрессию,

удивление и так далее), но лишь осознать это. Иногда эмоции помогают нам точнее определить направление поиска, анализа.

«Зеленая шляпа». Это – творческое мышление. Задайтесь вопросами: «Как можно было бы применить тот или иной факт, метод и т.д. в новой ситуации?», «Что можно было бы сделать иначе, почему и как именно?», «Как можно было бы усовершенствовать тот или иной аспект?» и др. Эта «шляпа» позволяет найти новые грани в изучаемом материале.

«Синяя шляпа». Это – философская, обобщающая шляпа. Те, кто мыслит в «синем» русле, старается обобщить высказывания других «шляп», сделать общие выводы, найти обобщающие параллели и так далее. Группе, выбравшей синюю шляпу, необходимо все время работы поделить на две равные части. В первой части: походить по другим группам, послушать, что они говорят, а во второй части – вернуться в свою «синюю» группу и обобщить собранный материал. За ними – последнее слово.

Эта ролевая игра интересна, прежде всего тем, что вместо привычной нам дискуссионной манеры обмена мнениями (полного их отсутствия или взаимного «расшаркивания») мы быстро и конструктивно составляем общий банк идей и настроений, обнаруживая свежий взгляд на, кажется, давно знакомое. При такой форме анализа у педагогов при высказывании мнений отсутствуют мотивы личных симпатий или антипатий.

Приём «Взаимопрос». Один из способов работы в парах. Используется на стадии «осмысления». Технология применения: два студента читают текст, останавливаясь после каждого абзаца, и задают друг другу вопросы разного уровня по содержанию прочитанного. Данная форма способствует развитию коммуникативных навыков.

Предлагаемые приёмы развития критического мышления студентов позволяют решать многие задачи курса увлекательно и эффективно.

Следует заметить, что критичное обучение становится продуктивным лишь тогда, когда преподаватель оказывается способным отказаться от авторитарных приёмов взаимодействия с аудиторией. В рамках реализации данной стратегии необходимо разрушение таких педагогических стереотипов, как:

- Необходимость оценки студентов преподавателем;
- недопустимость ошибок со стороны обучающихся;

- преподаватель точно знает, как и что должен отвечать студент;
- преподаватель учит, а студент учится;
- преподаватель должен знать ответы на все вопросы, которые возникают на занятии.

Критично-ориентированное обучение превращает преподавателя из транслятора информации в партнера по процессу приобретения знаний. В связи с этим, при всей своей технологичности, данная стратегия оставляет педагогу широкое поле деятельности для профессионального роста и, что немаловажно, для реализации своих личностных качеств.

2.2. Стратегии коллаборативного обучения

Распространенной моделью партнерства в обучении является стратегия коллаборативного обучения (collaborative learning).

Collaborative – общий, объединенный, совместный. Коллаборативное обучение рассматривает знание как консенсус: это есть нечто, что люди конструируют в процессе коммуникации. Данная стратегия основана на концепции управления знанием.

Коллаборация акцентирует совместность работы. Стратегии коллаборативного обучения могут рассматриваться в качестве некоей личной философии, а не только учебной техники. В основе коллаборативного обучения лежит консенсус, формируемый на основе кооперации членов группы в противоположность соревновательному принципу, столь характерному для традиционной педагогики.

Коллаборативное обучение имеет британские корни, в частности, основываясь на работе английских преподавателей, исследовавших пути помощи студентам посредством повышения их активности в обучении (Gilles, Adrian – 2003) [23]. В 1994 году Джонсон и Джонсон опубликовали пять элементов (позитивная взаимозависимость, индивидуальная ответственность, лицом к лицу взаимодействие, социальные навыки, а также обработки информации) необходимых для эффективного обучения группы, достижения более высоких порядков социальных, личностных и когнитивных навыков (например, навыков решения проблем, рассуждения, принятия решений, планирования, организации) [25].

Совместное обучение развивает и координирует разнообразные навыки и объединяет их в компетенции. Формирование компетенций связано с вовлечением в решение проблем и

совместными обязательствами, компетенции нуждаются в выращивании, знания утрачиваются, если они не используются. Следовательно, знание как процесс приращения компетенций является стратегическим активом.

Коллаборативное обучение – интегрирует знание и создает ситуации «естественности учения» (как оппозиция к натренированному результату из высокоструктурированной учебной ситуации). В обучении имеет место эффект совместности, когда участники создают свою собственную учебную ситуацию и интегрируют знания и компетенции.

Стратегии коллаборативного обучения включают в себя модели динамики процесса создания знаний. Человеческие знания расширяются посредством социального взаимодействия между скрытой и открытой формами знаний. Это взаимодействие – «конверсия знаний». Явная и скрытая формы знаний имеют не столь большие отличия. Они взаимодействуют и переходят из одной формы в другую в процессе творческой активности человека. В обучении стимулируется творческая активность.

По мнению авторов пособия «Образовательные технологии и стратегии обучения» [16], процесс обучения целостен, но при этом состоит из нескольких подпроцессов:

- перехода скрытых знаний в скрытые знания – социализация (socialization) – процесс обмена опытом, в ходе которого образуются такие скрытые знания, как ментальные модели и технические навыки;
- перехода скрытых знаний в явные знания или передача – экстернализация (externalisation) – т.е. процесс формирования знаний, в ходе которого скрытые знания становятся явными, приобретая форму метафор, аналогий, принципов, гипотез или моделей, их комбинаций;
- перехода явных знаний в явные знания или комбинация (combination), включающая в себя объединение различных фрагментов явных знаний;
- перехода явных знаний в скрытые знания или усвоение (поглощение – internalisation), это процесс внедрения явных знаний в скрытые знания, который очень тесно связан с «обучением в процессе».

Данные подпроцессы не являются этапами процесса обучения, поэтому нельзя вести речь об алгоритме, технологии

коллективного обучения. Но такое понимание сущности и структуры образовательной стратегии задает форматы коллективного обучения, такие, как групповые проекты, совместные разработки, сетевое взаимодействие и т.п. На первый взгляд, тренинг также попадает под определение коллективного обучения, так как в нём идёт тесное взаимодействие субъектов, но различие в данном случае кроется в длительности обучения: коллективное обучение более растянуто во времени, при этом участники имеют постоянный доступ к общению друг с другом и преподавателем.

Наиболее адекватно принципы коллективного обучения отражены в проектной деятельности.

В основе системы проектного обучения лежат идеи Дьюи, Лая, Торндайка и др. американских ученых. Исходный лозунг основателей системы – «Все из жизни, все для жизни». Поэтому проектный метод изначально предполагает использование окружающей жизни как лаборатории, в которой и происходит процесс познания.

Обобщая различные подходы к использованию проектов в образовательном процессе, можно отметить, что цель проектного обучения чаще всего рассматривается через создание условий, при которых обучающиеся: самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают свои исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивают системное мышление.

Главные идеи проектного обучения состоят в следующем:

- деятельность, которая выбрана свободно и самостоятельно выполняется с большим увлечением;
- работа над проектом строится в русле изучаемого материала, но выходит за его пределы;
- образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающихся, что повышает их учебную мотивацию;
- глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях;

–проектное обучение никогда не бывает односторонним, важны и побочные сведения, получаемые в ходе разработки проекта.

Мы разделяем позицию Н.Г. Черниловой, которая рассматривает проектное обучение как базирующееся «на последовательном выполнении комплексных учебных проектов с информационными паузами для усвоения базовых теоретических знаний» [21]. Если говорить об определенном алгоритме работы над проектом, то его, в самом общем виде, можно представить следующим образом: появляется проектная инициатива (лучше всего, если она возникает у обучающихся, но на первых порах идея может исходить и от педагога), участники проекта подхватывают проектную инициативу, развивают её, организуют деятельность и информируют друг друга и остальных заинтересованных лиц о ходе работы, завершается всё презентацией проекта и рефлексией.

Проектное обучение может быть четко регламентированным, что особенно полезно для групп, не имеющих опыта коллаборативного обучения. Пример регламента социального проекта, используемого автором в работе лагеря студенческого профсоюзного актива, представлен в Приложении 3.

Помимо проектного метода, на сегодняшний день в дидактике высшей школы разработано большое количество приёмов совместного обучения, строящихся на принципах коллаборативности. Некоторые из них предполагают объединение в пары, в то время как другие основаны на работе в небольших группах из четырех или пяти человек.

Рассмотрим ряд приёмов опубликованных Доктором Спенсером Каганом в 1994 году [25]:

Приём «Подумайте в парах». Приём позволяет студентам рассматривать поставленный вопрос или проблему сначала индивидуально, осуществлять поиск решения, записывая мысли или просто размышляя. По окончании отведенного времени студент в паре (как правило, с соседом по парте) высказывает свои идеи, а затем выслушивает идеи своего партнера. После парного обсуждения, педагог запрашивает совместно сформулированный ответ.

Приём «Зигзаг». Студенты являются одновременно членами двух групп: домашней (как правило, группа соседей) и экспертной (работающей с одним аспектом изучаемой темы). Работая в экспертной группе им предстоит самостоятельно ознакомиться с

новым материалом, а затем обсудить его с членами группы. К концу обсуждения у группы должен быть готов общий, логично организованный рассказ, с которым каждый участник вернется в свою домашнюю группу, а также вопрос на понимание материала для членов своей домашней группы. По возвращению в домашние группы каждый участник озвучивает партнерам то, что наработал в экспертной группе, по окончании рассказа задает вопрос на понимание и уточняет, что осталось непонятым. Таким образом действуют все участники домашней группы, являющиеся «экспертами» в разных аспектах (разделах) темы. В результате все члены домашней группы получают информацию по теме в полном объеме и переработанном виде.

Приём «Зигзаг 2». Его автором является Роберт Славин (1980). Это модификация предыдущего приёма, в которой преподаватель дает всей аудитории общее задание и подготавливает экспертные листы с вопросами и проблемами, связанными с этим заданием. Прочитав весь текст, студенты получают номер в своей «домашней группе» и, в соответствии с полученным номером, на время расходятся по «экспертным группам», чтобы подготовить определенную часть материала и затем преподавать ее в домашней группе. В сущности, они готовятся разобрать с товарищами по команде вопросы и проблемы, которые значатся на экспертных листах. Вернувшись в домашние группы, они разбирают все самым подробнейшим образом. Важно, что должен осуществляться не пересказ прочитанного, а его анализ.

Приём «Обратный зигзаг». Этот вариант был создан Т. Hedeem (2003). Он отличается от оригинального тем, что спикер от группы экспертов озвучивает переработанный материал на всю аудиторию, а не возвращается в свою домашнюю группу. Аудитория задает экспертной группе вопросы на уточнение, разъяснение, а затем члены экспертной группы с помощью вопросов контролируют степень усвоения материала аудиторией.

Приём «Взаимное обучение». Brown & Paliscar (1982) разработали приём взаимного обучения. Речь идет о совместной технике усвоения материала, которая позволяет студентам построить парный диалог о изученном материале. Партнеры по очереди рассказывают материал и задают друг другу вопросы, получая немедленную обратную связь. Такое взаимодействие позволяет обучающимся использовать важные приёмы развития

мышления, такие как: метакогнитивные разъяснения, сомнения, прогнозирования и систематизацию. Авторы убеждены, что таким образом студенты могут эффективно учиться друг у друга.

Приём «Письменный круглый стол».

Аудитория делится на группы по 5 человек. Перед каждым участником группы лежит чистый лист бумаги. Участники выбирают один из изучаемых аспектов темы, который желают описать (например, форму внеурочной деятельности). Каждый записывает на своем листе название выбранного аспекта (в нашем примере – формы внеурочной деятельности). Затем, каждый участник, на своем листе, записывает 1-2 предложения, в которых излагает свои мысли по поводу сути выбранного аспекта. Написав предложения, он передает лист по часовой стрелке другому участнику группы.

Второй участник читает написанное до него (он и все последующие участники имеют право уточнять у соседей непонятные им моменты) и продолжает писать текст, делая уклон на технологической стороне аспекта (в нашем примере – технологии применения данной формы). Написав, передает лист по часовой стрелке другому участнику.

Третий участник продолжает текст, делая уклон на практическом применении описанного ранее (в нашем примере – анализирует реальность реализации предлагаемой формы в современных условиях). Далее лист вновь передаётся по часовой стрелке.

Четвёртый участник продолжает писать, делая уклон на плюсах выбранного аспекта.

Пятый участник делает уклон на минусах данного аспекта.

Таким образом, после того, как лист «пройдет» круг, то на нём будет записано не менее пяти предложений, концентрирующих понимание анализируемого аспекта (в нашем примере отдельных форм организации внеурочной деятельности).

В заключении, получившиеся странички «тезауруса», зачитываются перед всей аудиторией, которая может что-то порекомендовать добавить в описание. Все странички собираются в книжку, которая оставляется группе.

Brown & Ciuffetelli (2009), скорректировав 5 элементов, предложенных Джонсоном и Джонсоном в 1994 году, выделили 4 основных и необходимых элемента для совместного обучения [22]:

1. Позитивная взаимозависимость – студенты должны в полной мере участвовать в работе и прилагать усилия к достижению цели, поставленной перед группой. При этом, каждый член группы имеет свою задачу /роль /ответственность, а следовательно, понимает что её достижение /реализация влияет на эффективность работы всей группы.

2. Взаимодействие «лицом к лицу» - каждый содействует успеху друг друга. Студенты объясняют друг другу, то, что они усвоили или помогают друг другу с пониманием и завершением задания.

3. Социальные навыки – для того, чтобы совместное обучение было успешным, каждый должен совершенствовать навыки межличностного и группового взаимодействия, развивать эффективные способы коммуникации.

4. Групповая оценка – очень часто в процессе коллаборативного обучения группы должны оценить свою эффективность и решить, как её повысить. Для того, чтобы достижения учащихся значительно улучшились, должны присутствовать две характеристики: каждый работает на цель группы и успех зависит от результата каждого. При оценке и поощрении учитывается личный вклад и ответственность каждого.

При анализе коллаборативной стратегии обучения следует сказать и об особой роли и функции преподавателя, который, в рамках данного подхода, занимает позицию руководителя групповой работы, или *модератора*.

Термин «модерация» произошел от итальянского «moderare» и означает «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздывание» [27]. В современном значении под модерацией понимают технику организации коллаборации, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной. В основе модерирования лежит использование приёмов, помогающих организовать групповую работу, и подводящих обучающихся к принятию решений за счет реализации потенциальных возможностей группы в целом и каждого её участника в отдельности.

Процессуальная сторона модерации предполагает выполнение ряда условий:

- численный состав группы для совместного обучения – от 4 до 12 человек;
- нейтральная позиция модератора;

–помещение, позволяющее участникам процесса свободно передвигаться, и в то же время хороший наглядный материал (презентация, доска, флипчат и др.);

–обязательное получение обратной связи от группы.

Содержание деятельности модератора отличается от традиционной деятельности лектора. Ситуация модерации не предполагает «подиума» (кафедра и доска), «монолога» преподавателя, акцента на дисциплине обучающихся и т.п. В ходе модерации групповой работы происходит совместное развитие и обучение и обучающихся, и самого модератора. Авторитет к модератору приходит в ходе подтверждения обоснованного прогноза групповой работы, применения обдуманых технологий решения групповой задачи, постановки и решения аргументированных вопросов в демократической обстановке.

Модератор – авторитет процесса, а не содержания. Значит он должен обладать высоким уровнем социальной компетенции: он должен легко устанавливать социальные контакты, учитывать распределение социальных ролей в группе, понимать групповую динамику, управлять процессом межличностного взаимодействия. Модератор поддерживает группу, организуя разумное целенаправленное поведение в ней.

Участники совместного обучения должны четко представлять себе цель предлагаемой модератором деятельности – это позволяет избежать ложного представления о том, что модератор манипулирует поведением группы. При организации процесса совместного обучения модератор играет роль своеобразного «катализатора» групповой коммуникации.

Базовая структура проведения модерации включает в себя следующие компоненты: центрация, сбор идей, ранжирование, проектная работа, формулирование плана действий.

При этом можно выделить следующие инвариантные технологические этапы:

1. Вводный: организация процесса взаимодействия участников модерации, знакомство, сбор ожиданий, выработка правил работы в группе, установление регламента работы.
2. Формирование малых групп, работа в малых группах: формулировка проблемы, обсуждение, принятие группового решения, презентация работы в группах.
3. Общее обсуждение. Подведение итогов.

4. Рефлексия.

Инструменты модерации:

Мозговой штурм. Мозговой штурм (англ. brainstorming) впервые был предложен А. Осборном (США). Мозговой штурм – это исходный метод модерации групповой работы. С помощью мозгового штурма можно быстро описать и представить предпосылки к углублению и дальнейшей разработке значимых идей. В ходе мозгового штурма происходит совместное определение и расстановка приоритетов, а результат предоставляет возможность для подготовки и проведения дальнейшего хода заседания.

Варианты проведения мозгового штурма:

1. Приём ротации. Инструкция: Высказывать идею по очереди. Если идеи нет – говорить «пас». Идея излагается одним предложением. Доказывать идею нет необходимости. Группа выбирает и представляет 2-3 наиболее удачные идеи.
2. Приём свободной формы. Инструкция: Высказывать идею можно не ожидая очереди. Идею соседа можно развивать. Группа выбирает и представляет 2-3 наиболее удачные идеи.
3. Приём записывания собственных идей. Инструкция: 3 минуты в полной тишине каждый участник группы записывает собственные идеи. Далее – 5 минут обсуждаете их с группой. Группа выбирает и представляет 2-3 наиболее удачные идеи.
4. Приём продуцирования «сумасшедших» идей. Инструкция: высказывать идею можно, используя любую из предыдущих форм, главное, чтобы она была неординарной. Группа выбирает и представляет 2-3 наиболее удачные идеи.

Метод Дельбека:

1. Члены группы описывают независимо друг от друга короткими предложениями фактическую ситуацию (максимально требуемое время – 15 мин.)
2. Модератор методом вопросов и ответов исправляет ошибки, неточности формулировок членов группы, визуально документируя (на доске, бумаге, экране) предложения, число которых соответствует числу членов группы. Модератор задает вопрос: «Сколько членов написало одно и то же предложение?» - и фиксирует число идентичных предложений. Модератор повторяет вышеописанную процедуру до тех пор, пока число отличающихся предложений не будет сведено к нулю или к минимуму.

3. Модератор синтезирует предложения, выражающие мнения коллектива, и тем самым определяет фактическую сложившуюся ситуацию.
4. Члены группы описывают желаемое (достижимое) положение вещей, определяющие критерии таким образом, как отмечено в п. 1.
5. После зачтения написанного следует дискуссия примерно на 20 минут, цель которой заключается в подготовке к выбору предложения, наиболее точно отражающего достижимую ситуацию. Время выступления каждого участника ограничено и равно.
6. После дискуссии каждый член группы записывает три предложения, ранжируя их по степени важности. Достижимую цель составляет предложение, с которым соглашается большинство участников (определяется путем составления матрицы предпочтений или простым голосованием).
7. Составляется список факторов, препятствующих достижению цели, посредством письменной регистрации идей, коллективного их обсуждения и голосования. Определяются факторы способствующие достижению цели. Составляется план реализации предложений. Определяются лица, участвующие в процессе рационализации (реорганизации). Правила работы при этом не меняются.

Техника «6-3-5». Этот метод подразумевает следующую регламентацию работы команды: в группу входят **6** человек, каждый из которых в течение **5** минут должен выдвинуть **3** предложения или высказать **3** гипотезы по поводу некоторого аспекта решаемой задачи.

Каждому из 6-ти участников вручается карточка (бланк) с задачей, на которой он должен за 5 минут написать 3 различных идеи решения задачи. Затем происходит смена карточек по кругу: второй участник получает карточку первого, третий – второго... первый – шестого участника. Теперь участники «поиска» должны за 6 минут развить идеи предыдущего коллеги. Опять смена карточек по кругу. На этот раз на дальнейшее развитие идей дается опять на 1 минуту больше, т.е. 7 минут. Затем 8 минут... Затем 9 минут... Затем 10 минут... В конце «поиска» карточки попадают в руки тех, кто начинал их заполнять и они могут вторично развить решения, которые им подскажут уже появившиеся записи. На этом сдвигка

по кругу завершается, карточки собираются ведущими, полученные идеи анализируются. Ведущий «поиска» должен следить за правильностью обмена карточками-бланками и временем их заполнения. Общее время поиска – около 45 минут.

Карточный опрос. Участникам задается вопрос, на который дается ответ на карточках, вывешивающихся на доску. Карточный опрос служит для сбора идей, информации, проблем, ожиданий. На каждую карточку выносится только одно высказывание, оно должно быть четким и читаемым. Некоторые виды высказывания могут быть соотнесены с определенным цветом карточки (критика – красный, проблема – белый, фантазия, идея – желтый и др.). Для заполнения карточек отводится четко фиксированное время. В момент заполнения карточек модератор должен избегать пояснений и комментариев со стороны участников группы.

Горячий стул. Все участники рассаживаются по внешнему кругу. Во внутреннем круге стоят 4-5 стульев. Эти места займут те участники, которые начнут беседу. При этом один стул остается свободным - «горячий стул». Разговор участников связан с решением той или иной проблемы, однако высказываться могут только участники внутреннего круга. Кто-то из участников внешнего круга тоже может включиться в разговор, если перейдет из внешнего круга во внутренний и займет «горячий стул». В этот момент один из участников разговора должен покинуть внутренний круг и перейти во внешний, тем самым освободив свое место, которое становится «горячим стулом». Поводом для такого перехода может служить отсутствие аргументов для беседы, передача полномочий участия в разговоре другому лицу, усталость от общения и др.

Mind Mapping. Эта методика, разработанная Тони Бьюзеном, в русском языке чаще всего переводится как *создание карт ума*, *создание интеллект-карт* или *создание ментальных карт*. Методика интересна, прежде всего, тем, что позволяет структурировать мыслительный процесс и стимулировать пошаговое мышление. Mind Mapping практически универсальна, ее можно использовать в самых разных ситуациях: для прояснения какого-либо вопроса, для сбора информации, для принятия решения. Лучше всего использовать этот метод на этапе, когда необходимо структурировать новые идеи.

Основу методики составляет процесс радиального мышления – берется основная проблема и от нее, как от ствола дерева, ответвляются различные идеи, связанные с ней. Ментальная карта должна быть максимально образной, аккуратной и красочной, ее необходимо дополнять цветными иллюстрациями – создание карты само по себе является творческим процессом. Для создания ментальной карты желательно использовать листы большого формата (не менее А4), цветные фломастеры, карандаши или мелки.

Старт начинается с середины листа, где вы в квадрате или в круге (как вам больше нравится) обозначаете существующую задачу. Затем от нее проводятся в виде жирных линий ветви, обозначающие основные идеи, связанные с этой задачей. Все названия для дальнейшего удобства использования лучше писать печатными буквами. Значимость мыслей выделяется с помощью толщины линий. Подчеркнуть связи между различными ветвями можно при помощи замкнутых контуров и стрелок.

В современной литературе описано и множество других техник модерации.

В последнее время коллаборативное обучение получило новую трактовку в контексте электронного обучения (computer-supported collaborative learning). В этом смысле коллаборативное обучение – это использование сервисов веб (форумов, блогов, социальных сетей и др.).

2.3. Стратегии контекстного обучения

В соответствии с теорией *контекстного обучения*, разработанной в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого [5], контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы методов, форм и средств обучения моделируется предметное и социальное содержание деятельности. *Контекст* – это система внутренних и внешних факторов деятельности человека в конкретной ситуации. При этом внутренний контекст составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека, а внешний – социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка.

Основной единицей содержания контекстного обучения является ситуация. В теории контекстного обучения трем базовым формам

обучения соответствуют три обучающие модели: семиотическая, имитационная и социальная.

По мнению автора теории контекстного обучения, семиотическая обучающая модель представляет собой вербальные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т.п.). Единицей работы студента является речевое действие.

Имитационная обучающая модель – это моделируемая ситуация будущей профессиональной деятельности, требующая анализа и принятия решений на основе теоретической информации. Единица работы студента – предметное действие, основная цель которого – практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций.

Социальная обучающая модель – это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах совместной деятельности студентов. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста. Основной единицей активности студента является поступок, т.е. действие, направленное на другого человека, предполагающее его отклик и с учетом этого – коррекцию действия.

Таким образом, в соответствии с теорией контекстного обучения модель деятельности специалиста получает отражение в деятельности модели его подготовки. Предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным, к своему прототипу, заданному в модели деятельности специалиста. Социальное содержание «втягивается» в учебный процесс через формы совместной деятельности студентов, предполагающие учет личностных особенностей каждого, его интересов и предпочтений, следование нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива, общества.

Особая роль в концепции контекстного обучения принадлежит понятию «профессионального контекста» - совокупности предметных задач, организационных, технологических форм и

методов деятельности, ситуаций, характерных для определённой сферы профессионального труда.

В своих публикациях А.А. Вербицкий описывает две формы контекстного обучения – лекционную и форму деловой игры.

Так, к лекциям контекстного типа он относит [5]:

- Проблемную лекцию.
- Лекцию вдвоем.
- Лекцию-визуализацию.
- Лекцию с заранее запланированными ошибками.
- Пресс-конференцию.

Деловую игру автор называет одной из базовых форм контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов (наряду с учебной деятельностью академического типа и учебно-познавательной деятельностью). Структурно она представляет собой две «наложенные» друг на друга модели – имитационную и игровую, задающие предметный и социальный контексты усваиваемой студентами реальной профессиональной деятельности.

В имитационной модели на научном языке представлена технология целостной профессиональной деятельности либо ее крупных фрагментов, условия и пространственно-временная динамика производственного процесса в той или иной сфере труда (предметный контекст).

В игровой модели отражены отношения людей, имеющие место на реальном производстве (социальный контекст): комплект ролей согласно штатному расписанию, должностные функции, обязанности и права специалистов; сценарий взаимодействия участников с указанием временных параметров действий каждого, их профессиональные интересы и ответственность.

К имитационным техникам обучения относят: имитационный тренинг, разыгрывание ролей, инсценировку, дидактическую игру [12].

Имитационный тренинг предполагает отработку определенных специализированных навыков и умений по работе с различными средствами профессиональной деятельности. В этом случае имитируется ситуация, обстановка профессиональной деятельности, а в качестве «модели» выступает средство (тренажер, приборы для проведения химического опыта, интерактивная доска и т.д.). Профессиональный контекст здесь воссоздается как с помощью

предмета деятельности (реального средства), так и путем имитации условий его применения.

Инсценировка представляет собой игровой способ анализа конкретных ситуаций, в основе которых лежат проблемы взаимоотношений субъектов профессиональной деятельности, проблемы совершенствования стиля и методов реализации профессиональной роли. Этот метод активного обучения контекстного типа направлен на развитие поведенческих умений как профессионального, так и социального характера и предполагает введение определенных элементов театрализации, поскольку представление ситуации, ее анализ и принятие решений осуществляются в лицах. В качестве материала для разыгрывания ролей берут, как правило, типичные профессиональные ситуации, навыки или умения, т.е. происходит отработка действий игроков в заданных предметно-социальных условиях.

Разыгрывание ролей – более простой, чем дидактическая игра, метод обучения по характеру имитируемой ситуации, количеству действующих лиц, однозначности принимаемых решений, контролю ситуации и поведения действующих лиц со стороны преподавателя, продолжительности занятия.

Пример интерактивной инновационной игры представлен в Приложении 4.

В зарубежной практике высшего образования разработана схожая стратегия обучения с использованием кейс-метода (case study) или **ситуационного обучения**. Case study предполагает обучение с использованием моделей реальных ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Различают полевые ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышленные) кейсы.

Впервые обучение с использованием кейсов было применено в Harvard Business School в 1924 году. Лидером по сбору и распространению кейсов является, созданный в 1973 году по инициативе 22 высших учебных заведений The Case Clearing House of Great Britain and Ireland. С 1991 года он называется *European Case Clearing House* (ЕССН). ЕССН является некоммерческой организацией. В настоящее время в состав ЕССН входит примерно 340 организаций. У каждой из этих организаций своя коллекция кейсов, право на распространение которых имеет ЕССН.

CASE дает возможность преподавателю использовать его на различных этапах обучения и для различных целей. Использование кейсов в процессе обучения обычно основывается на двух методах, которые связаны с двумя школами case-study – Гарвардской (американской) и Манчестерской (европейской). Американские кейсы больше по объему (20-25 страниц текста, плюс 8-10 страниц иллюстраций), европейские кейсы в 1,5-2 раза короче.

Гарвардский метод предполагает обсуждение результатов работы с кейсом по типу открытой дискуссии (при этом организация и контроль участников весьма сложен).

Манчестерский метод использует индивидуальные или групповые опросы, в ходе которых студенты делают оценку ситуации и предлагают анализ представленного кейса, свои решения и рекомендации.

В обоих случаях, задавая вопросы, преподаватель направляет внимание студентов на определенную информацию, провоцируя их ответы. Он может уточнить, какие аналитические методы должны быть использованы. Руководя дискуссией, преподаватель контролирует ее направление. Он может закончить дискуссию, очертив контуры найденных решений.

В целом, суть кейс–метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений является результатом активной самостоятельной деятельности студентов по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. В обучении с применением кейс–метода зона ближайшего развития студентов расширяется до области профессиональных проблемных ситуаций – области, при которой переход от незнания к знанию перестает быть для студентов основным, он становится естественным звеном, зоной его активного развития.

М. Мюнтер предлагает трехступенчатый процесс работы над кейсом [27]:

Ступень 1. Предписание. Результатом данной ступени должна стать разработка идеи будущего кейса. Авторы наиболее удачных кейсов утверждают: если перед началом работы не определена идея будущего кейса, риск напрасно потратить время чрезвычайно велик. Безусловно, в процессе работы над материалом идея может претерпеть некую трансформацию, что вполне допустимо. Но

начинать работу над кейсом без наброска его основной идеи, значит, заведомо обрекать себя на неудачу!

Ступень 2. Набросок. Согласно Мэри Мюнтер, основная идея второй ступени процесса работы над материалом будущего кейса – полный отказ от редактирования первого варианта текста. Как утверждает автор, не нужно опасаться, если вы в процессе работы над наброском не можете найти нужное слово, - оставьте пустое место; если не можете сделать выбор между синонимами, - напишите оба; вам кажется, что написанная вами фраза не мелодична и тяжеловата, - оставьте как есть и продолжайте работать дальше, но при этом делайте на полях (которые для удобства всегда должны быть большими) пометки с тем, чтобы вернуться к ним позже.

Ступень 3. Редактирование. М. Мюнтер утверждает, что не стоит проводить тщательное редактирование всего текста сразу. Вместо этого необходимо проанализировать основные ключевые моменты кейса с тем, чтобы решить, что можно оставить без изменения, что необходимо доработать, а что и вовсе убрать. Для облегчения работы на этой ступени М. Мюнтер предлагает автору будущего кейса ответить на следующие вопросы: «Удачно ли представлена информация в кейсе?», «В соответствующем ли стиле написан кейс?», «Убедительна ли структура кейса?», «Соответствует ли проблема, поставленная в кейсе, вашей аудитории?», «Соответствует ли содержание текста основной идее кейса?». Только после утвердительных ответов на все вопросы автор советует приступить к окончательному редактированию текста кейса.

На наш взгляд, главным условием использования кейс-метода в обучении той или иной дисциплине, является наличие противоречий, на основе которых формируются и формулируются проблемные ситуации, задачи, практические задания для обсуждения и нахождения оптимального решения студентами.

Противоречия, используемые для разработки ситуаций и заданий, могут быть между:

- известными и новыми для студентов фактами,
- имеющимися у студентов знаниями и теми, которые нужны для решения задачи,

–многообразием знаний и необходимостью выбирать лишь такое, использование которого может обеспечивать правильное решение задачи,

–сложившимися способами использования знаний и необходимостью видоизменить эти способы в новых практических условиях,

–теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью выбранного способа,

–знаниями студентов и теми требованиями, которые предъявляются к ним при решении проблемной задачи, (студент убеждается, что его знаний начинает не хватать или они элементарны, у него возникает потребность в приобретении новых теоретических знаний и практических умений),

–новыми условиями использования своих знаний, т.е. поиск путей применения знаний на практике.

Студент оказывается в состоянии затруднения, вызванного осознанием этого противоречия, в его мышлении зарождаются вопросы, отражающие суть возникших проблем. Разрешить возникшие трудности студент может лишь в результате собственной познавательной или исследовательской активности.

Использование кейс-метода позволяет ввести студента в состояние интеллектуального напряжения, вызывающего потребность в знаниях, познавательный интерес к изучаемому материалу, обеспечивает возможность применения методов научного исследования, развивает познавательную самостоятельность и мыслительные творческие способности, развивает эмоционально – волевые качества и формирует познавательную мотивацию.

Использование кейс-метода при обучении можно применять для решения задач различных уровней сложности в зависимости от мыслительных операций, которые будут выполнять студенты при решении данных задач

Конкретный способ создания проблемной ситуации и организация самостоятельной работы зависит от ряда факторов: степени сложности учебного материала, бюджета учебного времени, особенности конкретного контингента студентов и др.

Использование метода конкретных ситуаций предполагает его адаптацию к различным аудиториям. Для этого приведём классификацию возможных типов ситуаций с целью подбора

эффективной технологии преподавания по принципу нарастающей сложности и интенсивности организации занятий.

1. Иллюстративные ситуации (блиц-ситуации). Ориентированы на формирование профессионального языка и умения идентифицировать проблему в кейсе, общий объем не более одной страницы. Ситуации могут включаться в лекцию с целью обсуждения изучаемого материала непосредственно на лекции. Не исключается и экспресс-проверка степени понимания студентами излагаемой темы путем письменного разбора мини-ситуаций.

2. Нормативные ситуации (чаще всего с элементами задачи). Имеют определенные расчетные или нормативные параметры, позволяющие провести анализ и найти однозначный ответ. Эти ситуации главным образом предназначены для контроля знаний по пройденному теоретическому материалу. Данный тип задач может иметь несколько уровней сложности в зависимости от исходной степени структурирования представленного в ситуации материала. Например, наличие избыточной информации, отсутствие четкой формулировки проблемы и поставленной задачи, неочевидность алгоритма, необходимого для решения имеющейся проблемы в ситуации и т.д.

3. Функциональные ситуации. Характерны наличием проблем, лежащих в четко очерченной функционально-предметной области, что требует от слушателя знания теоретических разделов соответствующей дисциплины. Наряду с числовыми данными, как правило, имеется противоречивая информация, усиливающая фактор неопределенности в выборе решения. В таких ситуациях обычно заранее известно правильное решение, но оно не исключает наличия альтернативных, не менее привлекательных. Особое внимание здесь уделяется аргументации и степени доказательности выбранного решения. Тем самым функциональные ситуации ориентированы на развитие инноваций через предметное знание.

4. Стратегические ситуации. Не имеют, да и не могут иметь однозначного решения из-за невозможности определить влияние нестабильных факторов, которые всегда присутствуют в реальных системах. Это класс наиболее сложных ситуаций, так как множество противоречивых критериев выбора не позволяет окончательно оценить эффективность выдвигаемого решения. Споры при их обсуждении часто заходят в тупик, и преподаватель вынужден завершать дискуссию в достаточно напряженной обстановке.

Привлекательность же таких ситуаций состоит в том, что они ориентированы на формирование инноваций через концептуальное знание и тем самым работают на формирование ключевой компетенции. Это доказывает и тот факт, что ситуации данного типа наиболее активно и содержательно неоднократно разбираются в различных аудиториях практических работников. В результате возникает потребность в их модифицировании путем включения имитационного механизма проигрывания предложенных решений. Стратегические ситуации наиболее пригодны для развития на их базе игровых процедур.

Структура кейса:

Введение – название кейса и авторство, постановка задачи, имена и характеристики главных персонажей.

Проблема – краткое описание проблемы, описание структуры проблемной ситуации, если возможно.

Материалы для решения – структурированы в форме вопросов или разбиты на темы и подтемы. Материалы, необходимые для решений каждого конкретного кейса, самостоятельно определяются автором. Цель этого раздела – в интерактивной форме представить большой объем информации.

Приложения: схемы, таблицы, статистика, финансовая отчетность, глоссарий.

Будучи интерактивным методом обучения, кейс завоевывает позитивное отношение со стороны обучающихся, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе.

Пример кейса, используемого автором в подготовке социальных работников, представлен в приложении 5.

2.4. Стратегии фасилитационного обучения

Понятие «фасилитация» введено классиком психологии Карлом Роджерсом [18]. Английское слово «facilitate» означает «облегчать, продвигать». Значит, главной задачей педагога-фасилитатора является облегчение и одновременно стимулирование процесса

обучения, то есть умение создавать соответствующую интеллектуальную и эмоциональную обстановку, атмосферу психологической поддержки.

Обучение строится следующим образом: педагог помогает сформулировать цели и задачи, стоящие перед группой или перед каждым обучающимся в отдельности, а далее создает свободную и непринужденную атмосферу, которая будет стимулировать студентов к решению проблем. При этом педагогу важно: 1) быть самим собой, открыто выражать свои мысли и чувства; 2) демонстрировать студентам доверие и уверенность в их возможностях и способностях; 3) проявлять эмпатию, то есть понимание чувств и переживаний каждого участника образовательного процесса.

Сегодня фасилитация всё чаще рассматривается как доминанта гуманистических технологий образования. Как отмечает Р.С. Димухаметов: «Движущей силой развития образовательного процесса в синергетической, андрагогической образовательной парадигмах, реализующих концепцию фасилитации, является ситуация озарения. В моменты умственного напряжения у обучающихся создаются ситуации озарения, бифуркации, когда незначительные усилия фасилитатора, разрешая противоречия, скачкообразно переводят систему на другой, более высокий уровень развития» [8, С. 17].

Фасилитация предполагает изменение позиции педагога в образовательном процессе. Организуя деятельность, преподаватель фасилитирует (инициирует, управляет, направляет, помогает) постижение обучающимися нового опыта (в том числе и когнитивного), ищет новые педагогические технологии, предполагающие активизацию познавательной деятельности обучающихся. В противном случае педагог выступает в роли ингибитора (лат. *inhibere, inhibitum* – сдерживать, останавливать), сдерживая и уменьшая активность обучающихся. И, поскольку в информационно-насыщенном образовательном пространстве главной фигурой является обучающийся как субъект собственного образования, деятельности и профессионального становления, преподаватель лишь направляет его деятельность с целью дальнейшего развития.

Авторы пособия «Гуманистические образовательные технологии в вузе» [7, С. 26] под фасилитацией понимают стратегию обучения,

при которой педагог занимает позицию помощника и оказывает обучающемуся помощь, когда ему необходимо осуществлять самостоятельный поиск информации или осваивать новые умения и навыки. Это взаимодействие направлено на развитие потенциала студентов и стимулирование их всестороннего развития. Таким образом, фасилитация – специфическая стратегия педагогической деятельности в гуманистической модели обучения.

Фасилитация обучения включает множество навыков, таких как: умение слушать и говорить, задавать вопросы, наблюдать и контролировать процесс, поощрять, вдохновлять и вмешиваться в происходящее.

Хорошие фасилитаторы считают, что поддержка важнее, чем похвала. Похвала и поощрение могут привести обучающегося к мысли, что всякая работа выполняется именно ради того, чтобы его похвалили. Поддержка же выражает уважение и веру в способности ученика, больше отдает должное его усилиям, чем успехам и достижениям.

Вот некоторые приёмы поддержки обучающихся:

- Будьте позитивны: «Вы потратили на эту работу много времени».
- Обращайте внимание на сильные стороны: «В Вашем рисунке хорошо проработаны детали».
- Поощряйте стремление к совершенствованию: «Если Вам не очень нравится Ваша работа, что еще Вы можете сделать?»
- Будьте конкретны в оценке поведения: «Спасибо за то, что Вы были так терпеливы!»
- Поддерживайте старание и усилия: «Посмотрите, насколько лучше это стало у Вас получаться!»

Успешные фасилитаторы внимательно следят за происходящим в классе и думают, прежде чем вмешаться в происходящее.

Фасилитатор вмешивается для того, чтобы:

- Обеспечить обратную связь.
- Обеспечить точное соответствие требованиям.
- Проверить, правильно ли его понимают.
- Помочь развитию отношений сотрудничества между обучающимися.
- Улучшить процесс.
- Восстановить справедливость.
- Помочь прояснить.

- Помочь пересмотреть приоритеты.
- Помочь в конфликтной ситуации.
- Напомнить о правилах группы.

Приведём примеры технологий, используемых в стратегии фасилитированного обучения:

Open Space – «Открытое пространство» (Хариссон Оуэн, 1985). Используется для проведения собраний, совещаний, конференций от 2 часов до 3 дней в группе от 15 до 2000 и более человек.

Встречи с помощью «Открытого пространства» очень структурированы, эта структура настолько соответствует потребностям людей и работе, которую необходимо проделать, что ее не замечают, поскольку она поддерживает, а не блокирует работу в ее лучшем проявлении.

При подготовке к проведению «Открытого Пространства» значение имеет все: расстановка стульев, расположение плакатов на стенах, расписание работы и матрица времени, бланки для отчетов по проведенным сессиям, готовность компьютеров для набора отчетов в электронном виде.

Работа начинается с открытия пространства. Все участники садятся в замкнутый круг, ведущий говорит несколько вступительных слов, заявляет тему и объясняет, каким образом можно будет организовать работу в малых группах. Определяются роли участников: Созывающие – определяют тему, организуют обсуждение, делают выводы, представляют результаты; участники – принимают участие в обсуждении и делятся на пчелок – активно трудящихся в группе и бабочек – все время переходящих из группы в группу.

Согласно матрице времени, вывешиваемой на так называемой «рыночной площади» участники самостоятельно организуют рабочее Открытое Пространство, таким образом, что у каждого из них появляется возможность стать инициатором своей темы (в рамках общей) или поучаствовать в обсуждении других интересующих тем.

Регулировать работу помогают четыре принципа («кто бы не пришел – это наиболее подходящие участники»; «все, что происходит – это единственное, что может происходить»; «все начинается тогда, когда должно начаться»; «все заканчивается тогда, когда заканчивается») и один закон («если человек, участвуя в

работе малой группы, ничего не приносит в эту работу, а также ничего не получает для себя и ничему не учится, он должен взять ответственность за то, чтобы «сделать ноги»).

Результатом становятся отчеты с планами дальнейших действий. Отчеты вывешиваются на отдельной стене под названием «Горячие новости», где их может прочитать каждый желающий. Если есть такая возможность, отчеты копируются и из них формируется книга для каждого участника, благодаря чему можно ознакомиться с работой тех групп, в которых не получилось поучаствовать. На закрытии «Пространства» каждый участник может поделиться впечатлениями о прошедшем мероприятии.

World Cafe – Мировое Кафе. Суть технологии: организация дискуссии в группах от 8 до 500 человек путем создания живой беседы, как в кафе. Люди работают за столиками по 4-8 человек в уютной открытой атмосфере, имитирующей кафе (бумажная скатерть, цветы, кофе, печенье). Работают над одним или несколькими вопросами (вопросы определяются заранее фасилитатором или в предварительной сессии группой).

Вопросы распределяются по столикам, группа 10-30 минут обсуждает свой вопрос, ведет запись, рисует; определяется «хозяин столика» (кто останется на месте, возможно заранее или по ходу) и путешественники, переходящие на другой столик; путешественники переходят за новый столик. И так проходит последовательно 3-4 раунда по 10-20 минут каждый. Итогом является представление результатов (либо в виде взаимных «экскурсий», либо презентациями, либо выставкой).

Appreciative Inquiry – «Парадигма позитивных перемен». Технология планирования будущего проекта, основанная на позитивном подходе. Вместо традиционного изучения проблем и барьеров, фокус внимания перенесен на изучение положительного опыта данной группы – развитие происходит не за счет работы над «слабыми местами», а за счет усиления успеха.

Технология состоит из четырех основных этапов (по-английски – 4D):

Discovery – открытие (поиск источника энергии, анализ успехов);

Dream – мечта (формулирование возможностей);

Design – модель (моделирование идеальной ситуации, основанной на позитивной оценке);

Destiny – маршрут (планирование пути к будущему, взятие ответственности).

Фокусируясь на хорошем и не рассматривая сложности, группа может сделать новый рывок в развитии. Также имеет место эффект сплочения коллектива, настройка его на успех.

Dynamic facilitation – Динамическая фасилитация. Это технология работы с не очень большими группами (3-30 человек), позволяющий за ограниченное время найти решение «неразрешимых проблем». Она позволяет говорить на встрече то, что участники думают и чувствуют, и способствует тому, чтобы их идеи нашли воплощение. Технология впервые описана Джимом Рафом в 1994 году, в России применяется с 2007 года.

Фасилитатор структурирует динамический поток беседы участников таким образом, чтобы каждый комментарий стал активом группы и общим достижением. Участники группы высказываются в свободном режиме, фасилитатор разносит высказывания по 4 основным «зонам» (флипчартам) – предложения, сомнения, факты, состав проблемы. После того, как все высказались, группе предлагается еще раз взглянуть на записанное и сформулировать последний лист – «итоговые решения», с которыми все согласны.

Graphic facilitation – Графическая фасилитация. Известна как визуальное мышление, графическая запись, групповая графика, карты историй и пр. Это технология использования визуализации во время обучающих событий. Карты, создаваемые во время мероприятия с использованием данной технологии, помогают участникам лучше осознать текущую реальность, создать видение будущего и стратегию, начертить путь к успеху.

Применение графической фасилитации нужно для того, чтобы помочь группе, проектной команде найти более креативные решения, поставить четкие цели, спланировать быстрое продвижение к ним и, тем самым, достичь лучших результатов. Визуализация идей на бумаге при помощи использования слов и картинок улучшает способность стройно и креативно мыслить. Можно взглянуть на сложные идеи и системы по-новому и увидеть их на другом уровне, нежели позволяет наше традиционное линейное мышление.

Action Learning – Обучение на опыте других. Разбор сложных ситуаций в группе в формате изучения собственного опыта решения

реальной задачи в сравнении с опытом других через интерактивный обмен мнениями и задавание вопросов. Такой формат помогает и держателю проблемы, чья задача решается, и остальным участникам найти максимально полное решение и обменяться методиками и подходами к решению.

На обсуждение ситуации 1 участника уходит 30 минут: 5 минут – рассказ участника о задаче, проблеме и примененных способах решения; 5 минут – проясняющие вопросы от других участников автору; 10 минут – рекомендации и советы по разрешению задачи, проблемы; 5 минут – план действий (озвучивает автор проекта), который возник в результате задавания вопросов и на основе рекомендаций и советов от других участников. При этом автор проблемы не обязан учитывать советы и рекомендации; 5 минут – обратная связь от участников.

Четкое соблюдение временного регламента и формата выступлений (например, не позволять во время сессии вопросов давать рекомендации, даже в вопросительной форме) влияет на эффективность данной технологии.

Обучение на опыте других позволяет: найти творческие решения; укрепить взаимодействие между участниками группы; вдохновить автора проекта и сохранить за ним ответственность за проект; формировать культуру диалога и взаимного участия в команде.

Образовательный веб-квест – (webquest) – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета.

Веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают обучающиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы обучающихся с ним находится на различных веб-сайтах. Кроме того, результатом работы с веб-квестом является публикация работ учащихся в виде веб-страниц и веб-сайтов (локально или в сети Интернет) [3].

Разработчиком веб-квеста является Vernie Dodge, профессор образовательных технологий Университета Сан-Диего (США).

Им определены следующие виды заданий для веб-квестов:

– Пересказ – демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа.

- Планирование и проектирование – разработка плана или проекта на основе заданных условий.
- Самопознание – любые аспекты исследования личности.
- Компиляция – трансформация формата информации, полученной из разных источников: создание книги кулинарных рецептов, виртуальной выставки, капсулы времени, капсулы культуры.
- Творческое задание – творческая работа в определенном жанре – создание пьесы, эссе, стихотворения, песни, видеоролика.
- Аналитическая задача – поиск и систематизация информации.
- Детектив, головоломка, таинственная история – выводы на основе противоречивых фактов.
- Достижение консенсуса – выработка решения по острой проблеме.
- Оценка – обоснование определенной точки зрения.
- Журналистское расследование – объективное изложение информации (разделение мнений и фактов).
- Убеждение – склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц.
- Научные исследования – изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных он-лайн источников [2].

Структура веб-квеста, требования к его отдельным элементам:

- *Ясное вступление*, где четко описаны главные роли участников или сценарий квеста, предварительный план работы, обзор всего квеста.
- *Центральное задание*, где четко определен итоговый результат самостоятельной работы.
- *Список информационных ресурсов* (в электронном виде – на компакт-дисках, видео- и аудионосителях, в бумажном виде, ссылки на ресурсы в сети Интернет, адреса веб-сайтов по теме), необходимых для выполнения задания.
- *Роли*. Учащимся должен быть представлен список ролей (от 2 и более), от лица которых они могут выполнить задания. Для каждой роли необходимо прописать план работы и задания.
- *Описание процедуры работы*, которую необходимо выполнить каждому участнику квеста при самостоятельном выполнении задания (этапы).
- *Описание критериев и параметров оценки веб-квеста*.

- *Руководство к действиям*, где описывается, как организовать и представить собранную информацию.

- *Заключение*, где суммируется опыт, который будет получен участниками при выполнении самостоятельной работы над веб-квестом.

Этапы работы над квестом:

1) Начальный этап (командный): обучающиеся знакомятся с основными понятиями по выбранной теме. Распределяются роли в команде: по 1-4 человека на 1 роль. Все члены команды должны помогать друг другу и учиться работе с компьютерными программами.

2) Ролевой этап: индивидуальная работа в команде на общий результат. Участники одновременно, в соответствии с выбранными ролями, выполняют задания. Так как цель работы не соревновательная, то в процессе работы над веб-квестом происходит взаимное обучение членов команды умениям работы с компьютерными программами и Интернет. Команда совместно подводит итоги выполнения каждого задания, участники обмениваются материалами для достижения общей цели — создания сайта. Задачи: 1. поиск информации по конкретной теме; 2. разработка структуры сайта; 3. создание материалов для сайта; 4. доработка материалов для сайта.

3) Заключительный этап: команда работает совместно, под руководством педагога, ощущает свою ответственность за опубликованные в Интернет результаты исследования.

По результатам исследования проблемы формулируются выводы и предложения. Проводится конкурс выполненных работ, где оцениваются понимание задания, достоверность используемой информации, ее отношение к заданной теме, критический анализ, логичность, структурированность информации, определенность позиций, подходы к решению проблемы, индивидуальность, профессионализм представления. В оценке результатов принимают участие как преподаватели, так и обучающиеся путем обсуждения или интерактивного голосования.

Ключевым разделом любого веб-квеста является подробная шкала критериев оценки, опираясь на которую, участники проекта оценивают самих себя, товарищей по команде. Этими же критериями пользуется и учитель. Веб-квест является комплексным заданием, поэтому оценка его выполнения должна основываться на

нескольких критериях, ориентированных на тип проблемного задания и форму представления результата. Bernie Dodge рекомендует использовать от 4 до 8 критериев, которые могут включать оценку²:

- исследовательской и творческой работы,
- качества аргументации, оригинальности работы,
- навыков работы в микрогруппе,
- устного выступления,
- мультимедийной презентации,
- письменного текста и т.п.

Web-квесты могут быть краткосрочными и долгосрочными. Целью краткосрочных проектов является приобретение знаний и осуществление их интеграции в свою систему знаний. Работа над кратковременным web-квестом может занимать от одного до трех сеансов. Долгосрочные web-квесты направлены на расширение и уточнение понятий. По завершении работы над долгосрочным web-квестом, студент должен уметь вести глубокий анализ полученных знаний, уметь их трансформировать, владеть материалом настолько, чтобы суметь разработать задания по теме. Работа над долгосрочным web-квестом может длиться от одной недели до месяца (максимум двух).

Формы web-квеста также могут быть различными. Приведем наиболее популярные:

- Создание базы данных по проблеме, все разделы которой готовят обучающиеся.
- Создание микромира, в котором студенты могут передвигаться с помощью гиперссылок, моделируя физическое пространство.
- Написание интерактивной истории (обучающиеся могут выбирать варианты продолжения работы; для этого каждый раз указываются два-три возможных направления; этот приём напоминает знаменитый выбор дороги у дорожного камня русскими богатырями из былин).
- Создание документа, дающего анализ какой-либо сложной проблемы и приглашающий обучающихся согласиться или не согласиться с мнением авторов.

²<http://webquest.sdsu.edu/rubrics/rubrics.html>

–Интервью on-line с виртуальным персонажем. Ответы и вопросы разрабатываются студентами, глубоко изучившими данную личность. (Это может быть политический деятель, литературный персонаж, известный ученый, инопланетянин и т.п.) Данный вариант работы лучше всего предлагать не отдельным студентам, а мини-группе, получающей общую оценку (которую дают остальные обучающиеся и преподаватель) за свою работу.

Заключение

Рассмотренные в настоящем пособии интерактивные стратегии обучения в высшей школе направлены, прежде всего, на повышение собственной активности обучающихся и их мотивации к учебно-профессиональной деятельности. Они позволяют перейти от пассивного усвоения знаний студентами к их активному применению в модельных или реальных ситуациях профессиональной деятельности, что, безусловно, повышает качество подготовки будущих специалистов.

Освоение интерактивных образовательных стратегий – это конкретное воплощение новых педагогических концепций, которые считают обучающихся главными субъектами образования. Деятельностная образовательная парадигма современной высшей школы направлена на активное целенаправленное применение студентами навыков открытия знания и формирования как профессиональных, так и метапредметных компетенций. Очевидно, что для достижения востребованных обществом образовательных результатов преподаватели должны сами освоить роль интерактора.

Преимуществом интерактивного обучения является отсутствие замкнутости образовательного пространства, поскольку обучение в аудитории может сочетаться с формами заочного или очного дистанционного контакта «преподаватель – студент» и «студент-студент». Интеракции равно применимы для проведения критического, нацеленного на раскрытие или объяснение фактов обучения, или научного – сугубо теоретического исследования любого вопроса и по каждой дисциплине.

Наше стойкое убеждение заключается в том, что интерактивные образовательные стратегии могут использоваться в процессе изучения любых дисциплин и практически всеми преподавателями. Для этого нужно лишь желание и выбор эффективных технологий, техник и приёмов, соответствующих

целям обучения и личным предпочтениям педагога. Демократичность и личностно-ориентированный подход являются преимуществом использования интерактивных стратегий в высшем учебном заведении, выделяют их среди многообразия тенденций в организации современного образовательного процесса.

Список литературы

1. Актуальные вопросы перехода российской высшей школы на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения [Текст]: учебно-методическое пособие. / О.А. Коряковцева, Л.В. Плуженская, И.Ю. Тарханова и др. / Науч. ред. М.В. Новиков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – 36 с.
2. Брэббс, Ф. Web-квест – Новая технология работы с информационными интернет-ресурсами [Текст]. / Перевод О. Корчажкиной // Учительская газета, №19 – 12 мая 2009 года.
3. Быховский, Я.С. Образовательные веб-квесты / Я.С. Быховский // Материалы IX конференции-выставки «Информационные технологии в образовании», Москва 9-12 ноября 1999 г. [Электронный ресурс]: <http://www.ito.su/1999/index.html>.
4. Ваганова, О.И. Развитие критического мышления студентов на занятиях по педагогике [Текст]: учебное пособие. / О.И. Ваганова – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2009.
5. Вербицкий, А.А. Педагогические технологии контекстного обучения [Текст]: научно-методическое пособие. / А.А. Вербицкий. – М., РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010.
6. Грудзинская, Е.Ю., Марико, В.В. Активные методы обучения в высшей школе [Текст]: учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». – Нижний Новгород, 2007.
7. Гуманитарные образовательные технологии в вузе [Текст]: методическое пособие. / О.В. Акулова, А.А. Ахаян, Е.Н. Глубокова и др. / Под ред. С.А. Гончарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2007.
8. Димухаметов, Р.С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: Принцип фасилитации [Текст]. / Р.С. Димухаметов. – Алматы: МОиН РК, РИПКСО, Центр пед. исслед. РИПКСО, 2005.

9. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития [Текст]: учебное пособие. / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб: Издательство «Альянс «Дельта», 2003.

10.Коряковцева, О.А., Тарханова И.Ю. Преимущества реализации накопительно-модульной системы повышения квалификации педагогических кадров [Текст]. // Ярославский педагогический вестник: Психолого-педагогические науки / Yaroslavl pedagogical bulletin: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. - № 1. – Том II. – С. 214-218.

11.Клустер, Д. Что такое критическое мышление? [Текст]. / Д. Клустер // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2001 - № 4 – С. 36-40.

12.Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст]: учебное пособие. / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002.

13.Мереди́т, К.С., Стил, Дж. Л., Темпл, Ч. Воспитание вдумчивых читателей. Пос. VIII [Текст]. // Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления». – М.: Изд-во «ИОО». – 1998.

14.Мид, М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями [Текст]. // М. Мид Культура и мир детства. – М.: Наука; Главная редакция восточной литературы, 1988.

15.Моль, А. Социодинамика культуры [Текст]. / А. Моль. – М., 1973.

16.Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: Методические рекомендации [Текст]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

17.Панфилова, А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии обучения и организационного развития персонала [Текст]: учебное пособие. / А.П. Панфилова. – СПб: ИВЭСЭП «Знание», 2003.

18.Роджерс, К., Фрейберг, Дж. Freedom to Learn – Свобода учиться [Текст]. / Составитель А. Орлов. – М.: Смысл, 2002.

19.Суртаева, Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве [Текст]: монография. / Н.Н. Суртаева. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2009. – С. 48-49.

20. Тюплина, И.А. Ценности образования в дискурсе новой парадигмы [Текст]. / И.А. Тюплина // Теория и практика общественного развития [Электронный ресурс]. – 2010. – № 3. Режим доступа: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.**
21. Чернилова, Н.Г. Система проектного обучения как инструмент развития самостоятельности старшеклассников [Текст]: методическое пособие. / Н.Г. Чернилова. – Саратов, 1997.
22. Brown, H., & Ciuffetelli, D.C. (Eds.). Foundational methods: Understanding teaching and learning, p. 507. Toronto: Pearson Education, 2009.
23. Gilles, R.M., & Adrian, F. Collaborative Learning: The social and intellectual Outcomes of Learning in Groups. London: Farmer Press, 2003.
24. Johnson, D., Johnson, R. Learning together and alone, cooperative, competitive, and individualistic learning. Needham Heights, MA: Prentice-Hall, 1994.
25. Kagan, S. Cooperative learning. 2nd ed. San Clemente, CA: Kagan Publishing, 1994.
26. Munter M. Guide to Managerial Communication (9th Edition) (Prentice Hall), 2010.
27. Wachtel, S. Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen. – Verlag Olschlagel in: Uriitersitatsverlag Konstant GmbH (UVK – Medien / Olschlagel), 1994.

Приложения

Приложение 1.

Стадии и методические приёмы развития критического мышления [6]

Стадия	Деятельность преподавателя	Действия обучающихся	Возможные приёмы и методы
<p>1. Вызов Информация, полученная на этой стадии от студентов, выслушивается, записывается, обсуждается, работа ведется индивидуально – в парах – в группах – на аудиторию.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – создание условий для овладения навыками общения – обеспечение активного участия каждого обучаемого в вызове того, что они уже знают (или думают, что знают) по данной теме; – активизация каждого обучаемого; – вызов интереса к теме и определение цели ее рассмотрения 	<ul style="list-style-type: none"> – анализируют собственные знания по заданной теме – систематизирует информацию до ее изучения – демонстрируют первичные знания (себе и партнеру) посредством устной и письменной речи – задают вопросы, на которые хотели бы получить ответ 	<ul style="list-style-type: none"> – составление списка «известной информации» – рассказ-предположение по ключевым словам – графическая систематизация материала: кластеры, таблицы – верные и неверные утверждения – перепутанные логические цепочки и т.д.
<p>II. Осмысление (Реализация смысла) Происходит непосредственный контакт с новой информацией (текст, лекция, фильм, материал учебника), работа ведется индивидуально.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – поддержание интереса, активности и инерции движения, созданного во время стадии «Вызов»; – поддержание усилий обучаемых по описанию собственного понимания; – создание условий для активного восприятия 	<ul style="list-style-type: none"> – вступают в непосредственный контакт с информацией (читают, слушают, смотрят, делают опыты), – используя предлагаемые учителем активные методы чтения, – делают пометки на полях 	<ul style="list-style-type: none"> – маркировка с использованием значков: «√» «+», «-», и «?», – ведение различных записей: двойные дневники, бортовые журналы и т.д. – поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы и т.д.

	новой информации.	или ведут записи по мере осмысления новой информации.	
<p>Ш. Размышление (Рефлексия)</p> <p>Происходит творческая переработка, анализ, интерпретация, оценка изученной информации, работа ведется на аудиторию – в группах – в парах – индивидуально</p>	<ul style="list-style-type: none"> – возвращение к предыдущим представлениям – активная перестройка представлений с включением новых понятий (внесение изменений или дополнений) – закрепление полученных знаний и формирование долговременного знания – создание нового смысла (присвоение знаний), «который соотносится с моими представлениями» через творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации 	<ul style="list-style-type: none"> – соотносят «старую» информацию с «новой» – стараются выразить мысли своими словами (присваивает информацию) – свободно аргументируют, обмениваются своими идеями с другими учащимися (знакомятся с различными представлениями) – анализируют собственные мыслительные операции 	<ul style="list-style-type: none"> – заполнение кластеров, таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками информации – возврат к ключевым словам, логическим цепочкам, верным и неверным утверждениям – ответы на поставленные вопросы – организация устных и письменных круглых столов и дискуссий – написание творческих работ: синквейнов, эссе – исследования по отдельным вопросам темы и т.д.

СТРАТЕГИЯ: «БОРТОВОЙ ЖУРНАЛ»
(разработка К. Берк, переведено И.О. Загашевым)

ИМЯ _____
ТЕМА _____
ДАТА _____
ВРЕМЯ РАБОТЫ _____
КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ
РИСУНОК (СХЕМА)



СООБЩЕНИЯ

СВЯЗИ, КОТОРЫЕ Я МОГУ УСТАНОВИТЬ:

ОСТАВШИЕСЯ ВОПРОСЫ:

МОИ РАЗМЫШЛЕНИЯ ПО ТЕМЕ:

ПОЛНОТА ОТОБРАЖЕНИЯ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ _____
УЧАСТИЕ В ГРУППОВОЙ ДИСКУССИИ _____
ЦЕННЫЕ ИДЕИ, ПРЕДЛОЖЕНИЯ _____
СХЕМА СООБЩЕНИЯ _____
СУММА: _____

Алгоритм социального проектирования
(разработано для участников ежегодного зимнего лагеря
студенческого профсоюзного актива).

1. Вступление: ЧТО ТАКОЕ ПРОЕКТ?

Вопрос к аудитории: Какие ассоциации у вас вызывает слово проект?

Как правило, когда говорят о проекте, ведут речь о новом состоянии социальной действительности, которая наступит, согласно нашим ожиданиям, посредством нашего активного действия. Подробное описание этого состояния, а также шагов по достижению обозначенной цели и будет называться социальным проектом. При этом акцент делается на движении к обозначенному образу, на его прорисовке, прогнозировании, предвидении. Здесь важен проект как изображение желаемого результата.

Кроме того, социальный проект – способ управления изменениями. Для того чтобы произвести любое социальное изменение, необходимо некоторое управленческое средство, которое позволило бы реализовать задуманное. В этом контексте социальный проект – есть инструмент по реализации социально значимой идеи, эффективный способ её воплощения.

Социальный проект это еще и форма социального творчества. То есть это вид творческой деятельности, в которой главным объектом является социальная реальность. Субъект социального творчества направляет свои усилия с одной стороны – на преобразование окружающего, с другой, на преобразование через это самого себя. Социальный проект – одна из форм социального творчества, доступная и детям, и молодежи, и взрослым. В этом смысле для нас становится важным творческий потенциал проектирования, аспект самовыражения, самоопределения авторов. Данный ракурс позволяет наполнять социальное проектирование необходимым психолого-педагогическим содержанием.

Итак, если синтезировать сказанное, можно составить собственное определение социального проекта. Например, такое:

Социальный проект – творческий метод управления изменениями, необходимыми для достижения социально значимой цели, являющийся выражением ценностей авторов и их отношения к существующей реальности.

2. ИДЕНТИФИКАЦИЯ ИДЕИ ПРОЕКТА

Работая над проектами, вы должны четко представить себе современное состояние ситуации и понять, что бы вам хотелось в это состояние добавить.

На идентификацию своих желаний даётся шесть мин. Работаем следующим образом: сначала каждый индивидуально в течение трёх минут записывает свои идеи по улучшению профсоюзной деятельности в университете, на факультете. Затем в течение еще трёх минут вы обсуждаете их в группе и выбираете 2-3 наиболее достойные идеи, которые представляете на общее обсуждение аудитории.

3. ИССЛЕДОВАНИЕ СИТУАЦИИ

Очень важно определить «целевую аудиторию» проекта, то есть ту социальную группу, на которую будет направлен ваш проект. Если вы ошибетесь на этом этапе, то эффективность вашей дальнейшей деятельности окажется низкой, так как вся энергия будет направлена в сторону, и ваши действия не дадут нужного результата. Нужно изучить ситуацию целевой группы – её запросы, мнения, ожидания. Используйте для этого методы опроса, интервью, анкетирования.

4. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ

На данном этапе идёт работа над формулировкой цели проекта, то есть необходимо дать ответ на вопрос: что вы собираетесь сделать для решения социальной проблемы в рамках своего социального проекта.

Цель – осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлены действия человека.

Постарайтесь создать мысленный образ того результата, который вы хотели бы получить по итогам своей деятельности. Что это может или должно быть? Подчеркнем, что цель должна быть очень чёткой и конкретной, но, одновременно, и достижимой.

Не менее важным является вопрос о формулировке конкретных задач работы над проектом. Задачи помогают детализировать поставленную цель, раскрывают ее объем и указывают (перечисляют) конкретные дела, которые необходимо выполнить, чтобы получить намеченный результат.

Еще раз подчеркнем, что от чёткости и осознанности формулировок цели и задач проекта во многом зависит успех всех ваших дальнейших усилий.

5. СОСТАВЛЕНИЕ ПЛАНА РАБОТЫ

План реализации любого социального проекта должен обладать указанными ниже свойствами:

1. План должен быть сформулирован в четких и ясных выражениях, написан конкретно, с указаниями дат. Например, силами команды из 6 человек (перечисляются члены команды) посадить аллею из 50 деревьев на улице А.С. Пушкина – срок выполнения до 30 октября 2012 года. Неудачной можно считать формулировку «улучшить экологическую обстановку в городе».

2. План должен быть достижимым, то есть реальным для вашей команды и выполнимым по срокам. Не стоит писать о посадке нескольких тысяч деревьев, если вас всего трое или четверо человек. У вас просто не хватит времени, да и деревьев тоже. Ведь кроме плана реализации вашего социального проекта, у вас есть еще обязанности в семье, в университете, друзья, а также свои личные дела. Нежелательно чтобы проект был для вас чрезмерной нагрузкой, психологической обузой, при одной мысли о которой у вас портится настроение. Работа (а реализация плана проекта, это, прежде всего, серьезная работа) должна быть в радость, приносить удовлетворение.

3. План должен быть обязательно написан, то есть зафиксирован на бумаге. Иначе работу очень трудно контролировать. То, что не написано, не является планом.

4. Очень важно определить персональную ответственность каждого члена команды за выполнение плана. Каждый участник проектной группы должен (и вправе) иметь свой личный участок работы, за который он несет персональную ответственность и может организовать выполнение данной работы по своему усмотрению, разумеется, с учетом общего плана и всего замысла проекта.

План проекта удобно оформить в виде таблицы:

№	Задача	Сроки	Ответственный

6. ОПРЕДЕЛЕНИЕ РЕСУРСОВ ПРОЕКТА

Осуществление запланированных мероприятий, как правило, потребует определенных ресурсов, например, для изготовления

листовки с призывом «Не курить» нужна бумага, а также средства тиражирования (ксерокс, простая пишущая машинка и т.д.). Разумеется, все это необходимо предусмотреть, указав объемы требуемых ресурсов. Причем, этот раздел проекта должен быть конкретным и четким, то есть с указанием «чего и сколько» нужно иметь для выполнения данного пункта плана.

При составлении перечня необходимых ресурсов следует придерживаться технологического подхода, суть которого в том, чтобы мысленно представить себе все этапы выполнения конкретного мероприятия плана и определить, что же нужно для его успешной реализации. Самый простой пример, который демонстрирует суть технологического подхода и хорошо знаком практически каждому человеку – приготовление еды. Чтобы сварить вкусный борщ, хозяйка приготавливает заранее... Не будем перечислять все составляющие, но, если чего-то вдруг не хватит во время варки, поздно бежать в магазин или на рынок.

Следовательно, необходимо тщательно продумать все необходимые ресурсы, перечислить их на бумаге, чтобы во время реализации проекта не возникали постоянные сбои из-за отсутствия того или иного актива.

Помните, что ресурсом могут быть не только деньги или материальные ценности, но и информация, а главное – личное участие человека в подготовке и реализации проекта. Поэтому приглашайте тех людей, которые могут вам помочь, например, с публикацией тех же листовок.

7. РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОЕКТА

В зависимости от того, что и каким образом вы будете оценивать, зависит отношение к результатам вашего проекта как самой команды, так и других людей. Первое требование – конкретность критериев и показателей, которыми определяется степень достижения поставленной цели работы над выбранной социальной проблемой.

Каждый критерий должен иметь четкие показатели, в соответствии с которыми можно определить степень достижения максимально возможного результата. Есть два основных вида показателей:

а) количественные (по количеству сделанного, например, выпущенных листовок, проведенных бесед, пришедших на мероприятие людей и т.д.);

б) качественные (по изменению состояния, качества того или иного объекта, который стал целью вашего проекта, например, повышение социальной активности студентов).

Второй способ более сложный, так как его трудно измерить. Но его также следует использовать, так как далеко не всегда возможно измерить изменения в социальной сфере с помощью одних цифр.

8. ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОЕКТА

При разговоре об эффективности презентации проекта уместно вспомнить слова одного из лучших тренеров по подготовке к презентациям Сергея Ребрика: «Что определяет успех вашей презентации? Знания? Опыт? Талант? Несомненно, но есть еще одна, наиболее важная составляющая успеха – тщательная подготовка».

Вначале нужно четко ответить на вопрос: для чего вы презентуете проект? Какова ваша цель? Постарайтесь лаконично и конкретно сформулировать ее, например: «Хочу, чтобы приглашенные потенциальные инвесторы осознали эффективность вложения средств именно в мой проект», «Хочу продемонстрировать серьезное отношение к делу, профессионализм, сплоченность и высокую квалификацию членов моей команды» и т. д. Как правило, целью представления проекта является не столько информирование, сколько формирование позитивного отношения к нему слушателей.

Далее необходимо подумать о той аудитории, для которой предназначена ваша презентация. Цель позволит вам точно сформулировать, что должны от вас узнать слушатели, в чем убедиться и что сделать. Люди будут слушать вас, если то, что вы говорите, интересно, важно и полезно для них. Для этого определите специфику вашей аудитории, составьте ее социально-психологический портрет и постарайтесь найти то, что объединяет собравшихся людей. Старайтесь использовать примеры, близкие и понятные данной аудитории. Ссылайтесь на то, что ей знакомо, используйте терминологию, которую люди понимают или могут использовать сами.

Тщательно продуманное содержание презентации проекта должно подчеркиваться ее четкой структурой. Во время

выступления целесообразно придерживаться известного правила трех частей: введение – основная часть – заключение. После выступления следует вопросно-ответная часть.

Обратим ваше внимание на «ударные» части презентации – заключение и вступление. Да, именно в такой последовательности: при подготовке сначала пишется заключительная и только затем – вступительная часть. Потому что завершение – важнейшая часть презентации, которая больше всего должна запомниться слушателям.

Содержание основной части советуем разбивать на отдельные модули. Каждый модуль посвящайте отдельному вопросу и структурируйте по схеме: мини-вступление, основная часть с коротким резюме и «связка» для перехода к следующему модулю. Желательно, чтобы в презентации было не больше 3-4 таких модулей.

Сделайте презентацию своего проекта зрелищной. Для создания визуального ряда используйте рисунки, таблицы, иллюстрации, слайды. Визуальные средства делают презентацию более привлекательной, красноречивой, убедительной и достоверной.

Такой образ легко создать при помощи анимации и слайдов. После того, как в 1984 году Боб Гаскинс придумал для выступлений программу PowerPoint, огромное количество людей на планете занято созданием ppt-слайдов для своих презентаций.

Парадоксально, но иногда слайды «убивают» саму презентацию. Запомните несколько правил визуализации: на слайде не должно быть больше 4-5 строк текста. Для слайда выбирайте простой, недробный фон, шрифт – Arial (без засечек), поскольку шрифты с засечками (типа Times New Roman) плохо воспринимаются глазом с экрана. Слайд не должен показывать всё что вы сделали – его задача актуализировать только самое главное и на этом сконцентрировать внимание слушателей. Слайдов не просто должно быть мало – они должны быть такими, чтобы слушатель мог мгновенно «сфотографировать» их глазами, понять суть и тут же вернуться к главному – к выступающему человеку.

Приложение 4.

Инновационная игра «Запрос» (автор А.А. Панфилова)

«Запрос» - деловая игра, которую можно использовать при подготовке специалистов в любой отрасли. Объектом игрового моделирования является переход на новые условия. Данная игра позволяет снять стереотипы мышления участников.

Цель: развитие умений разрабатывать и презентовать новые идеи, осуществлять их экспертизу.

Задачи:

1. Развивать творческое мышление и способность осуществлять экспертизу идей.

2. Развивать умение аргументировано вести дискуссию.

3. Развивать навыки группового сотрудничества, эффективного взаимодействия с партнерами.

Игровой комплекс включает организатора игры и 4 игровые группы.

Блок-структура игры:

– Подготовительный этап «погружение в проблему»;

– Индивидуальное генерирование идей на основе сформулированной проблемы;

– Коллективный поиск решения (работа в малых группах).

– Презентация и обсуждение идей в рамках ролевых норм (в каждой роли группы выступают поочередно – по кругу, исключение составляет группа «экспертов» - их роль статична в процессе всего обсуждения).

Игровые роли групп при обсуждении:

«Новаторы» - презентующая группа. Основная задача – представить слушателям и обосновать найденные в процессе групповой работы новые, прогрессивные идеи (решения, пути, принципы).

«Оптимисты» - основная задача группы аргументировано и обоснованно защитить выдвинутую «новаторами» идею, вскрыть позитивные, конструктивные её стороны, показать преимущества, доказать эффективность.

«Пессимисты» - основная задача группы аргументировано и обоснованно вскрыть несостоятельность предлагаемой «новаторами» идеи, отметить негативные последствия её внедрения. Выявить «слабые места» представленной идеи.

«Реалисты» - основная задача группы аргументировано доказать возможность реального внедрения выдвинутой идеи в практику.

«Эксперты» - основная задача произвести экспертизу всей деятельности участников игры на основе правил игры и данных методик оценивания. Основной акцент делают на качественном анализе результатов игры.

Правила игры:

– обсуждение идей ведётся только в режиме, заданном ролью;
– основную экспертизу выдвинутой идеи осуществляют «реалисты»;

– после принятия решения группой «реалистов» «новаторы» имеют право представить дополнительные аргументы в пользу выдвинутой идеи;

– завершают обсуждение всех идей «эксперты», которые выделяют лучшую идею, лучшую защиту, лучшее проигрывание той или иной роли, лучший вопрос и лучший ответ (возможны и другие «выигрышные» номинации).

Игра заканчивается рефлексией. После подведения итогов можно поговорить с участниками о том, что им понравилось и что не понравилось в игре, что было полезным, какие идеи они собираются реально использовать и т.д.

Приложение 5.

Кейс «Начинающий исследователь»

(используется в рамках дисциплины «Методология и методы исследований в социальной работе» для студентов 2 курса бакалавриата направления «Социальная работа»)



Знакомьтесь – это Варя, начинающий социальный работник. Она работает в Комплексном центре социального обслуживания населения Ленинского района города Ярославля помощником руководителя и заочно учится в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского по направлению «Социальная работа».

Директор центра предложила Вале поучаствовать в конкурсе молодых исследователей, проводимом Департаментом труда и социальной поддержки населения Ярославской области. Варя засомневалась – ведь она никогда раньше никаких исследований не проводила. Но победителю

обещана неплохая премия, да и курсовую в ближайшее время всё равно придется писать. В общем, Варвара рискнула и подла заявку на участие.

Воодушевленная девушка рьяно принялась за выбор темы – перерыла весь Интернет, опросила опытных коллег, поговорила с руководителем. В конце концов определилась с темой – «Повышение качества социального обслуживания пожилых людей и инвалидов на дому».

Тема показалась ей очень актуальной, интересной и достойной исследования. Варя изучила опыт других регионов и стран, проанализировала законы и ГОСТы, прочитала литературу по выбранной теме. В итоге – почувствовала себя вполне компетентной в изучаемом вопросе.

Но вот когда дело дошло до организации эмпирического исследования... С чего начать? Кого опрашивать? Какие еще методы кроме опроса можно использовать? На эти вопросы ей никто не мог ответить. Коллеги отмахивались – мол, это ты же у нас исследователь... Сокурсники (Варя училась пока только на 1 курсе) тоже не имели опыта такой работы. К преподавателям Варя как то стеснялась обращаться. Да и набор изучаемых дисциплин пока был общеобразовательным: математика, история, КСЕ. «Вряд ли эти преподаватели что то понимают в исследованиях по социальной работе», - думала Варя.

Задание:

1. Определите объект, предмет, цель и задачи Вариного исследования.
2. Предложите набор методов, которые можно использовать для эмпирического исследования данной темы.
3. Кого Вы посоветуете Варе привлечь в качестве целевых групп?
4. Составите программу эмпирического исследования по выбранной проблеме.

Источники для решения кейса:

1. Готлиб А.С. Введение в социологическое исследование: качественный и количественный подходы. Методология. Исследовательские практики [Текст]: учеб. пособие по социологии для студ. высш. учеб. заведений. / А.С. Готлиб – Второе изд., перераб. и доп. – М.: Флинта, 2005. – 382 с.
2. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности [Текст]. / В.А. Ядов

в сотрудничестве с В.В. Семеновой – М.: Академкнига, 2003. – 595. с.

3. Электронный

ресурс:

<http://www.grandars.ru/college/sociologiya/sociologicheskoe-issledovanie/>

Глоссарий:

Актуальность темы исследования – степень важности исследования в данный момент для решения данной проблемы, задачи или вопроса.

Задачи исследования – действия, которые необходимо совершить для достижения цели; своеобразные ступеньки, по которым надо подняться, чтобы достичь конечного результата – цели исследования. Формулировки задач начинаются словами «изучить», «проанализировать», «исследовать», «описать», «выявить», «определить».

Объект – явление или процесс, порождающее проблемную ситуацию и избранное для изучения.

Предмет – то, что находится в границах объекта. При формулировке предмета исследования следует знать, что он должен совпадать с темой исследования.

Программа социологического исследования – изложение концепции, общей схемы, инструментария и рабочего плана всего исследования.

Цель – это желаемый конечный результат, то, что мы хотим получить при проведении исследования, некоторый образ будущего, то есть выражение того основного, чего намеревается достигнуть исследователь.

Эмпирическое исследование – система логически последовательных методологических, методических и организационно-технических процедур, связанных между собой единой целью: получить достоверные данные об изучаемом явлении или процессе для их последующего использования в практике. В зависимости от глубины анализа социальной проблемы и масштаба охвата событий различают разведывательное, описательное и аналитическое исследования. В зависимости от применяемого метода сбора данных различают опрос, наблюдение, анализ документов, эксперимент.

Содержание

Введение-----	3
1. Интерактивные стратегии образования как основа реализации компетентностного подхода-----	4
2. Обзор современных интерактивных стратегий компетентностно-ориентированного профессионального образования-----	10
2.1. Стратегии развития критического мышления -----	10
2.2. Стратегии коллаборативного обучения-----	21
2.3. Стратегии контекстного обучения -----	32
2.4. Стратегии фасилитационного обучения -----	40
Заключение -----	50
Список литературы -----	51
Приложения -----	54

Учебное издание

Ирина Юрьевна Тарханова

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

Учебное пособие

Технический редактор С.А. Викторова
Компьютерная верстка А.В. Давыдов

Подписано в печать 8.11.2012. Формат 60х92/16.
Объем 4,25 печ. л. ; 3,2 уч.-изд. л.
Тираж 100 экз. Заказ № ____.

Издательство ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского (ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул.,108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852) 32-98-69, 72-64-05