

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С. П. КОРОЛЕВА»
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)

Н. В. СОЛОВОВА, А. Н. РЫЛОВ

ТЕХНОЛОГИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Рекомендовано редакционно-издательским советом федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» в качестве учебного пособия для обучающихся по основной образовательной программе высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

САМАРА
Издательство Самарского университета
2026

УДК 37.02(075)
ББК Ч402.5я7
С602

Рецензенты: д-р пед. наук, проф. В. В. Л е в ч е н к о,
канд. психол. наук, доц. Е. И. К о л е с н и к о в а

Соловова, Наталья Валентиновна

С602 Технологии компетентностного подхода в профессиональном образовании: учебное пособие / *Н. В. Соловова, А. Н. Рылов.* – Самара: Издательство Самарского университета, 2026. – 80 с.

ISBN 978-5-7883-2302-2

Учебное пособие раскрывает особенности технологий для реализации компетентностной парадигмы образования и позволяет спроектировать основные образовательные программы на основе ФГОС ВО, в частности выбрать инновационные технологии обучения, необходимые для формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся.

Предназначено для обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование.

Подготовлено на кафедре управления человеческими ресурсами.

УДК 37.02(075)
ББК Ч402.5я7

ISBN 978-5-7883-2302-2

© Самарский университет, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
1. Неимитационные активные технологии обучения	10
2. Игровые имитационные технологии	19
3. Неигровые имитационные технологии	53
Заключение.....	74
Список использованной литературы	75

ВВЕДЕНИЕ

Современная система профессионального образования в России переживает этап глубокой трансформации, связанной с требованиями современного рынка труда и быстроменяющейся экономики. Как справедливо отмечают А.А. Вербицкий, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя и другие исследователи, компетентностный подход определяет требования к содержанию и организации процесса формирования и оценки профессиональной компетентности в условиях подготовки в высшей школе.

Теоретические основы синтеза и распространения знания рамках компетентностного подхода, его понятийный аппарат развит в трудах отечественных и зарубежных ученых: компетентностный формат в концептуальной модели государственных образовательных стандартов (В.И. Байденко); компетентностный подход как результативно-целевая основа образования (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.М. Новиков, В.В. Сериков, Н.Ф. Талызина, С.Е. Шишов); компетентностный подход в производственной сфере (Т.М. Ковалева); формирование компетентности ребенка по освоению новых знаний, умений, навыков, способностей на основе освоения универсальных способов деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин); профессиональные компетенции педагогов (О.А. Козырева, Н.В. Кузьмина, С.В. Кульневич, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин); компетентностный подход в системе педагогического образования (И.С. Батракова, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина); ключевые компетенции и образовательные стандарты (А.В. Хуторской); компетентность как подготовка к будущей профессиональной деятельности (П.Г. Щедровицкий).

Обобщающими в теории данного подхода являются труды И.А. Зимней, которая, выделяя этапы исторического развития компетентностного подхода, рассматривает и дополняет его научный

аппарат [14; 15]. А.В. Хуторской в своих исследованиях [39; 40] по введению в практику образования российских школ компетентностного подхода ставит акцент на умениях учащихся применять теоретические знания и практические умения в решении конкретных задач или проблемных ситуаций, когда активность в процессе обучения переходит к обучаемому, который приобретает собственный опыт, используя социальный.

Компетентностный подход в подготовке специалистов предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а формирование у будущих выпускников профессиональной компетентности, способностей применять полученные знания. В отличие от традиционных подходов компетентностный подход определяет результат обучения, ориентирует на формирование ценностных ориентаций обучаемых и их личностно-профессиональных качеств. Компетентностный подход обеспечивает получение компетенций – интегрированного результата образования, когда основной акцент ставится не на получении суммы знаний, умений и навыков, а на формировании системного набора компетенций [3; 12; 17; 33].

В 1959 году Р. Уайт в работе наполнил категорию компетенции личностными компонентами (мотивацией, целенаправленностью) [42]. В настоящее время в различных толковых словарях определения понятия «компетенция» хотя и несколько отличаются друг от друга по своему содержанию, но включают: круг вопросов, знание и опыт в той или иной области [5]. В научной литературе в понятие компетентности включается, помимо общей совокупности знаний, знание возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умений и опыт практического использования знаний. Под профессиональной компетенцией понимается личная способность специалиста решать широкие профессиональные задачи и его готовность к профессиональной деятельности в меняющихся условиях, непредсказуе-

мых сложных ситуациях [10]. Компетентность – это способность действовать в состоянии неопределенности, это и приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкты: компетентности, компетенции и метакачества (учебно-познавательные и социально-профессиональные качества) [13; 34]. Отдельно от профессиональных компетенций отечественные и зарубежные исследователи выделяют ключевые компетенции (базовые навыки, ключевые квалификации, универсальные или базовые компетентности), они первичны по отношению к профессиональным компетенциям, многомерны и включают познавательные, операционно-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты [13].

Опора на компетентностный подход при проектировании образовательных программ изменения взглядов на форму и содержание оценочных и диагностических средств. Обращение к принципам компетентностного подхода (адаптивность, последовательность, интегративность, рефлексивность, субъективность, гармоничность, индивидуальность) позволяет проектировать технологии обучения, которые становятся отражением субъектно-личностного уровня содержания образовательных программ.

Суть принципа адаптивности компетентного подхода – это способность образовательной системы и самого специалиста быстро и гибко реагировать на изменяющиеся условия рынка труда. Он ставит в центр не просто передачу статических знаний, а развитие способности применять их на практике и непрерывно учиться; суть интегративного принципа в объединении разрозненных дисциплин, теоретических знаний и практических навыков в единую, целостную систему подготовки, что позволяет студентам

видеть профессию многогранно, а не как набор изолированных умений. Принцип рефлексивности заключается в способности обучающегося осознавать, анализировать и корректировать свою профессиональную деятельность. В компетентностном подходе он трансформирует студента из пассивного слушателя в субъект, ответственный за собственное развитие. Принцип гармоничности в компетентностном подходе заключается в сбалансированном развитии всех компонентов профессионализма: теоретических знаний, практических умений (*hard skills*), личностных качеств и надпредметных навыков (*soft skills*) он обеспечивает целостность подготовки специалиста, исключая перекосы в обучении. Принцип индивидуальности в компетентностном подходе – это обучение с акцентом на личный потенциал студента. Вместо усвоения шаблонного набора знаний он предполагает развитие уникального профиля специалиста, где образовательная траектория подстраивается под его сильные стороны, скорость восприятия и темп карьерного развития.

Спорным остается вопрос результата, который может выражаться (А.К. Маркова) «квалификацией», «профессионализмом», «компетентностью», которые часто используются как синонимы. Однако, профессионализм характеризует трудовую деятельность человека в целом, а компетентность – ее определенные области. Значит понятие компетентности уже понятия профессионализма: «профессионализм означает высокое мастерство, глубокое овладение профессией, качественное профессиональное ее исполнение [20].

Однако декларация принципов компетентностного подхода недостаточна для их реального воплощения. Необходим технологический инструментарий – технологии обучения, которые обеспечивают целенаправленное формирование компетенций. В связи с этим целью данного учебного пособия является систематизация технологий компетентностного подхода в профессиональном образовании.

Антропоцентрическая парадигма и компетентностный подход переориентируют образовательный процесс: обучающийся становится субъектом и активным участником образовательного процесса, носителем личностного опыта при формировании компетентности. Происходит перестройка учебного процесса и его целей: развитие личностного потенциала и внутренней мотивации обучающегося; сегодня необходимо уйти от принципа унифицированной трансляции знаний к индивидуализации обучения [35].

Таким образом, подготовка обучающихся на основе компетентностного подхода является наиболее перспективной, ориентирующей будущего специалиста на овладение комплексом процедур личностно-деятельностного характера. Профессиональная компетентность задает возможность выстраивать свою деятельность адекватно вызовам времени [7]. В итоге образование становится личностно значимым. Опора на принципы компетентностного подхода позволяет одновременно решить две исследовательские задачи: разработать структуру профессиональной компетентности и создать условия компетентностно ориентированного обучения. Профессиональная компетентность будущего специалиста интегрирует совокупность компетенций, адекватных профессиональным функциям и задачам.

Под технологиями компетентностного подхода понимается совокупность последовательных действий участников образовательного процесса, направленных на формирование у обучающихся интегративной способности решать профессиональные задачи на основе синтеза знаний, умений, опыта и личностных качеств. В отличие от традиционных методик, данные технологии характеризуются: деятельностным характером (обучение через практику); контекстностью (приближение к реальным условиям труда); рефлексивностью (осознание собственного продвижения); измеримостью результатов через компетенции.

Выбор технологий обучения в системе профессионального образования зависит от: потенциальных возможностей и организационных форм учебной деятельности; функции учебной информации в педагогическом процессе (диагностическая, обучающая, контролирующая); целевого назначения учебной информации (познавательного или операционного типа); методической компетентности преподавателя [22]. Цель в учебно-воспитательном процессе является системообразующим фактором, именно она оказывает ориентирующее влияние на содержание, формы и методы, определяет программы и пути достижения желаемого результата.

1. НЕИМИТАЦИОННЫЕ АКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Организация групповой учебной деятельности

Интерактивное обучение – это обучение, построенное на групповом взаимодействии, сотрудничестве, кооперации, когда образовательный процесс происходит в групповой совместной деятельности. При этом активность педагога уступает место активности обучающихся, а задачей педагога становится создание условий для проявления и реализации их образовательной инициативы.

Взаимодействие – это отношение между людьми, когда они в процессе решения общих для них задач, влияя один на другого, дополняя друг друга, успешно решают эти задачи. При этом происходят изменения и в каждом из субъектов, и в тех объектах, на которые направлено взаимодействие. Смысл групповой работы заключается в том, чтобы приобретаемый в специально созданных условиях опыт человек смог перенести во внешний мир и успешно его использовать, что соответствует современной компетентностной парадигме в образовании.

Организация групповой работы в парах

Учебная пара (диада) чаще всего используется педагогами при тренинге для закрепления усваиваемого материала. Многие практики знают, что ничто так не способствует обучению, как изложение усваиваемого материала другому человеку. Возможны следующие формы парной работы: последовательный пересказ друг другу определенной части учебного материала; взаимопроверка проделанной работы (в том числе с применением элементов программированного контроля); работа в режиме интервью (ответы на заранее подготовленные вопросы).

Можно выделить два типа учебных пар: постоянного (замкнутого) и динамического состава. Именно динамическая пара обладает большим коммуникативным потенциалом, поскольку участ-

никам диалога нужно каждый раз понимать и принимать иной взгляд на проблему, и это стимулирует развитие общения между обучающимися.

Трудностями организации работы в учебных парах в группах с большим числом участников являются размещение учебных пар в аудитории, контроль за процессом и результатом обучения и т.д.

Организация групповой работы в тройках

В учебной работе практически не используются возможности триады. Между тем в научно-методической литературе отмечается особая эффективность образовательного процесса, организованного в тройках. Среди преимуществ учебной деятельности в триаде можно отметить следующее:

- большую коллегиальность, аргументированность (за счет большего числа возникающих идей);
- большую контактность и лабильность группы;
- рефлексивность (за счет появления третьего лица) как новообразование в работе группы.

Действительно, появление третьего лица в учебной группе способно снизить накал страстей, и противоположные стороны начинают не просто спорить друг с другом, но переходят к стадии убеждения, ищут поддержку у третьего лица. Отстаивая свою точку зрения, участники подбирают рациональные факты и аргументы в ее защиту. Работа учебных триад может быть организована как в статичном ключе (поиск общего решения проблемы только внутри триады), так и в динамике, т.е. во взаимопереходах. Интерактивное обучение в диадах и триадах помогает выработать навыки сотрудничества в микрогруппах, т.е. в ситуации камерного общения; оно может предшествовать обучению в малых группах.

При правильной организации групповой работы по выполнению задания продолжается формирование благоприятной комму-

никативной среды: формулируются правила кооперации, сотрудничества, которые способствуют поиску общего решения.

Увеличение численного состава группы приводит к тому, что камерные формы работы, приемлемые для диад и триад, сменяются дискуссионными. Учебная дискуссия является одной из популярных, но не так часто и охотно используемых педагогами-практиками форм познания, поскольку эта технология требует большой подготовительной работы и особого мастерства, заключающегося в умении руководить ходом дискуссии и втягивать в процесс обсуждения неактивных участников, поддерживать интерес обучающихся [27].

Эвристическая беседа

Эвристическая беседа – технология обучения, при котором педагог не сообщает обучаемым готовых знаний, а умело поставленными вопросами, не содержащими прямого ответа, заставляет обучаемых на основе имеющихся знаний, запаса представлений, наблюдений, личного жизненного опыта приходить к новым понятиям, выводам, правилам.

Главный ориентир эвристического обучения – развитие и повышение методологического уровня культуры решения творческих задач профессиональной деятельности. Важная особенность технологии эвристического обучения заключается в том, что они предлагаются студентам тогда, когда решение проблемы логическим путем невозможно.

Результатом эвристического обучения становятся развитые интеллектуально-эвристические способности личности:

- *способность генерировать идеи* – одна из основных. Она выражается в умении интуитивно выдвигать оригинальные методы решения интеллектуально-творческих задач в условиях ограниченной информации;

– *ассоциативность мышления* проявляется в способности отражать и устанавливать в сознании новые связи между известным/неизвестным в творческой задаче по сходству, смежности, контрасту;

– *способность видеть противоречия* позволяет проявить умение связывать явления, ставить творческие задачи;

– *способность к переносу знаний и умений на новые ситуации* позволяет полученные знания трансформировать и реконструировать с учетом специфики творческой задачи;

– *независимость суждений* служит важным показателем способностей, так как студенту не всегда удастся удержаться от соблазна компромистской позиции и выражать только свою точку зрения, отличную от мнения и установок других;

– *способность к оцененным суждениям* характеризуется умением объективно оценивать процесс, результаты, свои действия, находить причины ошибок или неудач;

– *способность преодолеть инерцию мышления* выражается в быстрой переключении от общепринятого метода решения к оригинальному без боязни последствий неудач;

– *способность к фантазии* сопровождает процесс эвристической деятельности и делает его неповторимым, оригинальным, запоминающимся.

Эвристический поиск при решении задачи осуществляется путем отбрасывания возможных способов решения и выбора наиболее целесообразных. Исключается «способ перебора» предлагаемых решений.

После принятия правил эвристического поиска следует ступень редукции, согласно которой происходит уяснение информации, заложенной в эвристической задаче.

Затем надо составить план решения эвристической задачи, ответив последовательно на вопросы: «Что известно/неизвестно?»,

«Как можно использовать при решении заданной задачи аналогичную, уже зафиксированную в опыте личности?», «Все ли данные использованы при отборе вариантов решения?», «При помощи каких способов можно защитить правомерность выдвинутого решения?», «Как методы решения данной задачи можно использовать в других задачах?».

После составления плана решения эвристической задачи нужно продумать путь логического решения: от частного к общему или от общего к частному.

Последним звеном станет сведение исходных данных задачи к частным случаям.

Для эвристической беседы существенным является то, каким методом осуществляется эвристический поиск. «Метод каталога» основан на поиске аналогов и переносе знаний об объекте с одной области на другую. «Метод гирлянд случайностей» основан на поиске оригинального решения через образование случайных комбинаций. Методом «Если бы» ищется ответ на вопрос «Что изменится, если...». «Метод многомерных матриц» предполагает нахождение новых, неожиданных путей решения проблемы путем составления комбинаций известных и неизвестных элементов. «Метод инверсий» используется в случае невозможности нахождения решения обычным способом – здесь работает система противоположных альтернативных решений. Метод ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), метод эвристических вопросов, мозговой штурм, синектика также относятся к разряду методов эвристического обучения. На учебных занятиях они применяются преподавателем самостоятельно, а также могут быть предложены студентам по ходу эвристической беседы [24; 28].

Соревнование

Соревнование – это своеобразное состязание студентов в знаниях, умениях и навыках, полученных на лекциях, практических

занятиях и других традиционных учебных занятиях. Здесь обязательны разделение участников на две (и более) команды и выбор судейской бригады. Преподаватель участвует в таком уроке как консультант или ведущий, но может быть и непосредственным участником соревнования. Как правило, сценарий пишет педагог, но для стимулирования творчества и выражения доверия преподавателя к своим студентам практикуется написание сценария студентами – самостоятельно или совместно с педагогом. «Сценаристы» затем участвуют в соревновании как судьи. При разработке заданий надо обязательно учесть и их сиюминутный характер для придания конкурсу динамичности и скорости, и содержание заданий, требующих длительной самостоятельной работы студентов. Существенным моментом в таком уроке становится система критериев оценки деятельности участников. Как правило, основные из них – это знание конкретных закономерностей, правил, условий и т.д.; быстрота реакции во время ответа; оригинальность ответов; уровень художественного оформления (при необходимости) ответов.

Эффективность соревнования напрямую зависит от предварительного этапа – подготовки к нему, когда преподаватель проводит консультации с участниками соревнования по содержанию, оформлению, регламенту выступления, критериям оценки конкурсных заданий и т.д. Формы проведения разнообразны, например, по типу знаменитых телепередач «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг», «Умники и умницы», «Алфавит», «Своя игра» или конкурсы педагогического мастерства, викторины, аукционы [27].

Вопросы для самопроверки:

1. Что представляет собой интерактивное обучение?
 - а) Обучение, построенное на индивидуальной работе с учебником
 - б) Обучение, построенное на групповом взаимодействии, сотрудничестве, кооперации

- в) Обучение, основанное на лекционном изложении материала
 - г) Обучение, где активность педагога преобладает над активностью обучающихся
2. Какова задача педагога при интерактивном обучении?
- а) Передавать готовые знания и контролировать их усвоение
 - б) Оценивать каждого обучающегося после каждого занятия
 - в) Создавать условия для проявления и реализации образовательной инициативы обучающихся
 - г) Организовывать только самостоятельную работу студентов
3. Дайте определение взаимодействию?
- а) Отношение между людьми, при котором они влияют друг на друга, дополняют друг друга и успешно решают общие задачи
 - б) Обмен информацией без изменения субъектов и объектов
 - в) Соревновательный процесс, направленный на выявление лидера
 - г) Совместное времяпрепровождение без конкретной цели
4. Какие существуют формы парной работы?
- а) Последовательный пересказ, взаимопроверка, работа в режиме интервью
 - б) Мозговой штурм, дискуссия, круглый стол
 - в) Лекция вдвоём, семинар, тестирование
 - г) Реферативное изложение, комментирование, эвристическая беседа
5. Какие два типа учебных пар выделяются?
- а) Открытого и закрытого состава
 - б) Постоянного (замкнутого) и динамического состава
 - в) Статического и мобильного состава
 - г) Формального и неформального состава
6. Каким преимуществом обладает динамическая пара (диада)?
- а) Простотой контроля со стороны педагога
 - б) Возможностью быстрой смены учебного материала

- в) Большим коммуникативным потенциалом
 - г) Отсутствием необходимости в подготовке
7. Какие трудности возникают при организации работы в учебных парах в группах с большим числом участников?
- а) Нехватка учебных пособий и низкая мотивация студентов
 - б) Размещение учебных пар в аудитории, контроль за процессом и результатом обучения
 - в) Отсутствие интереса у студентов к парной работе
 - г) Сложность подбора однородных по успеваемости пар
8. Что отмечено в литературе об эффективности образовательного процесса, организованного в тройках?
- а) Он менее эффективен, чем работа в парах
 - б) Он требует специального оборудования
 - в) Он особо эффективен
 - г) Он применим только на гуманитарных дисциплинах
9. Что из перечисленного является преимуществом учебной деятельности в триаде, связанным с появлением третьего лица?
- а) Коллегиальность
 - б) Контактность
 - в) Рефлексивность
 - г) Лабильность
10. Что происходит при увеличении численного состава группы?
- а) Камерные формы работы сменяются дискуссионными
 - б) Эффективность обучения снижается в два раза
 - в) Обязательно вводится письменное тестирование
 - г) Педагог переходит к индивидуальным консультациям
11. Что такое эвристическая беседа?
- а) Беседа, в которой педагог сообщает готовые знания в виде ответов на вопросы

- б) Технология, при которой педагог умело поставленными вопросами подводит обучаемых к новым понятиям и выводам
 - в) Свободный обмен мнениями без участия педагога
 - г) Лекция-диалог, где педагог отвечает на все вопросы студентов
- 12.Какая способность личности в результате эвристического обучения характеризуется умением интуитивно выдвигать оригинальные решения задач в условиях ограниченной информации?
- а) Ассоциативность мышления
 - б) Способность видеть противоречия
 - в) Способность генерировать идеи
 - г) Способность к переносу знаний и умений
- 13.Какой метод эвристического поиска основан на поиске аналогов и переносе знаний об объекте с одной области на другую?
- а) Метод гирлянд случайностей
 - б) Метод каталога
 - в) Метод инверсий
 - г) Метод многомерных матриц
- 14.Что обязательно для проведения соревнования как формы активного обучения?
- а) Участие только одного педагога в роли ведущего
 - б) Наличие призов и грамот для победителей
 - в) Разделение участников на две (и более) команды и выбор судейской бригады
 - г) Проведение соревнования исключительно на улице
- 15.От чего напрямую зависит эффективность соревнования?
- а) От количества зрителей
 - б) От сложности конкурсных заданий
 - в) От предварительного этапа подготовки (консультаций по содержанию, оформлению, регламенту, критериям оценки)
 - г) От продолжительности самого соревнования

2. ИГРОВЫЕ ИМИТАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Обучение в игре является важнейшим условием освоения профессиональной деятельности, обеспечиваемого посредством воссоздания в учебной обстановке контекста конкретной профессиональной ситуации. В ходе игры происходит ускоренное овладение предметной деятельностью за счет передачи участникам активной позиции – от роли игрока до соавтора игры.

Игра как технология обучения дает возможность: сформировать мотивацию на обучение; оценить уровень подготовленности слушателей; оценить степень овладения материалом и перевести его из пассивного состояния – знания – в активное – умение; получить участникам собственный опыт учебно-игровой деятельности, отработать умение проектировать и организовывать обучающие игры; активизировать самообразование слушателей; формировать плюрализм мнений и действий, многовариантность мыслительных операций, интерес к более эффективному построению профессиональной деятельности; развивать индивидуальное профессиональное мышление, умение анализировать и прогнозировать.

Игровые технологии являются интерактивными и интегративными, поскольку включают в себя и элементы тренинга, и разбор конкретных ситуаций, и дискуссии – в зависимости от целей игры [19; 26; 27; 28].

Дискуссионные технологии группового взаимодействия

Дискуссия – это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы. Ее существенными чертами являются сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения, позиций.

В качестве технологии дискуссия используется на семинарских занятиях, социально-психологических тренингах, деловых

играх, кейс-технологии. Будучи своеобразной технологией, дискуссия сама включает в себя другие методы и приемы: «мозговой штурм», анализ ситуаций, синектику и т.д.

Принципами организации дискуссии являются содействие возникновению альтернативных мнений, путей решения проблемы, конструктивность критики, обеспечение психологической защищенности участников.

По степени управления различают *свободные*, не контролируемые ведущим, и направляемые дискуссии.

По сравнению с лекционно-семинарской формой обучения дискуссия имеет ряд преимуществ:

- дискуссия обеспечивает активное, глубокое, личностное усвоение знаний. Хотя лекция является более экономичным способом передачи знаний, дискуссия может иметь гораздо более долгосрочный эффект, особенно в случаях, когда обсуждаемый материал идет вразрез с установками некоторых членов группы либо включает неприятные или спорные вопросы. Активное, заинтересованное, эмоциональное обсуждение ведет к осмысленному усвоению новых знаний, может заставить человека задуматься, изменить или пересмотреть свои установки;

- во время дискуссии осуществляется активное взаимодействие обучающихся. Активное участие в дискуссии раскрепощает обучающихся, развивает коммуникативные навыки, формирует уверенность в себе. Как правило, дискуссии подразумевают высокий уровень вовлеченности группы, но почти всегда имеются участники, которые проявляют пассивность, не желая присоединиться к обсуждению. Однако, если группа, тема и вопросы тщательно подобраны, то отдельным участникам становится очень трудно уклониться и не внести свой вклад в дискуссию;

- обратная связь с обучающимися. Дискуссия обеспечивает видение того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемые

вопросы, и не требует применения более формальных методов оценки. Она также предоставляет членам группы шанс проверить свои убеждения и установки, подвергая их испытанию.

Поскольку именно наличие системности отличает дискуссию от простой беседы, необходима тщательная подготовка дискуссии. Невозможно заранее запланировать все аспекты дискуссии, но можно предусмотреть ее основные этапы и ключевые моменты:

1. Выбрать и сформулировать тему (она должна иметь проблемный характер, содержать в себе противоречивые точки зрения, дилеммы, задевающие привычные установки взрослой аудитории) и состав участников.

2. Определить содержание и продолжительность дискуссии, основные проблемы и вопросы для обсуждения. Подобрать литературу, справочные материалы, необходимые для подготовки к дискуссии. Для выяснения мнений по всем вопросам должно быть выделено достаточное количество времени, однако не настолько большое, чтобы группа успела потерять всякий интерес к обсуждаемой проблеме. Любые временные рамки должны четко оговариваться перед началом дискуссии.

3. Сформулировать цель дискуссии: заключается ли она в достижении некоего консенсуса, выработке рекомендаций или это просто рассмотрение предмета дискуссии с различных сторон.

4. Продумать основные способы и вопросы для контроля за ходом и направлением дискуссии, подведения промежуточных итогов, поддержания и стимулирования активности участников.

5. Определить способы фиксации предложенных идей и необходимое для этого оборудование.

Ведущий дискуссии должен хорошо представлять себе имеющиеся точки зрения на постановку и решение дискуссионной проблемы, разбираться в тонкостях аргументации, у него должна быть

своя точка зрения на решение данной проблемы, которую он может высказать при подведении итогов дискуссии.

Роль преподавателя при проведении любой дискуссии наиболее близка к роли посредника и включает следующие функции:

- сформулировать проблему и тему дискуссии, создать необходимую мотивацию, т.е. показать значимость проблемы для участников, выявлять в ней нерешенные и противоречивые моменты, определить ожидаемый результат;
- создать доброжелательную атмосферу. Лучше всего дискуссия проходит в дружелюбной обстановке, свободной от ограничений. Важно, чтобы людям, находящимся в аудитории, было легко устанавливать визуальный контакт друг с другом и чтобы число участников было минимальным;
- сформулировать вместе с участниками правила ведения дискуссии (выступить должен каждый; внимательно выслушивать выступающего, не перебивать; аргументированно подтверждать свою позицию; не повторяться; не допускать личной конфронтации; сохранять беспристрастность);
- добиваться однозначного семантического понимания терминов, понятий, дать рабочие определения обсуждаемой темы;
- мягко вводить группу в дискуссию посредством открытых вопросов, которые требуют обсуждения;
- руководить дискуссией, поддерживая высокий уровень активности всех участников, соблюдать регламент, тактично останавливать отклонившихся от темы, подключать пассивных участников;
- мобильно фиксировать предложенные идеи на доске, чтобы исключить повторение и стимулировать дополнительные вопросы;
- оперативно проводить анализ высказанных идей, мнений, позиций; подводить промежуточные итоги, чтобы избежать движения дискуссии по кругу; направлять обсуждение в нужное русло.

В конце дискуссии преподаватель обобщает предложения, высказанные группой, и подытоживает все достигнутые выводы и заключения. Если общее решение не достигнуто, предлагает, что можно сделать для того, чтобы результат устроил всех, а если проблема не решена полностью – ориентирует на следующее обсуждение. Педагог принимает групповое решение вместе с участниками, подчеркивает вклад каждого участника в обсуждение.

Составной частью любой дискуссии является процедура вопросов и ответов. Каждый тип вопросов играет важную роль в дискуссии, и каждый имеет свои особенности. Умело поставленный вопрос позволяет получить дополнительную информацию, уточнить позицию выступающего, направить обсуждение в нужном направлении, активизировать внимание.

Типы вопросов в дискуссии:

- Открытые вопросы идеальны для начала дискуссии. Они приглашают человека отвечать в свободной форме и обычно начинаются со слов «что», «как», «где», «когда», «почему». Иллюстрацией может служить вопрос: «Что вы считаете хорошими условиями проведения курсов повышения квалификации?» Данные вопросы направлены также на выяснение новых свойств или качеств явлений и объектов.

- Закрытыми называются такие вопросы, которые требуют однозначного ответа, состоящего из одного слова, часто просто «да» или «нет». Они обычно направлены на выяснение истинности или ложности высказываний, на проверку информации или ограничение возможностей выбора. Например: «Правильно ли я понял, что...?», «Сколько раз происходило это событие?», «Верно ли, что...?». Следует избегать большого количества закрытых вопросов. Они уменьшают степень участия отвечающего и напоминают допрос.

- Наводящие вопросы служат для того, чтобы подвести собеседника к ответу, который ожидает услышать их автор. Этого подхо-

да часто избегают, считая его манипулятивным. Примеры наводящих вопросов: «Вы же понимаете, почему мы поступаем именно так, не правда ли?», «Этот курс мог бы быть полезным для вас, вы не находите?», «Разве вы не считаете, что семинар может помочь?».

– Вопросы с подтекстом хотя и препятствуют свободному ответу того человека, которому адресованы, они все же действуют более тонко. Такие вопросы снимают давление с респондента и переносят его на ответ, спрятанный в подтексте. Пример: «Вы согласитесь с экспертами, что вариант А лучше, чем вариант В?».

– Возвратные вопросы иногда могут быть похожими на наводящие, но они используются для того, чтобы показать понимание, продемонстрировать включенность в беседу, развить ответ или поощрить дальнейший разговор. Это такие вопросы, как: «Вы сказали, что без дополнительных временных затрат эти проблемы не решить?»

– Тренировочные вопросы создают заинтересованность, направляют внимание группы и стимулируют ее активность, усиливают включенность в работу, поощряют мышление: даже когда задаваемый вопрос риторический и от группы не требуется реакции, ее участники все равно задумываются над возможным ответом. Иллюстрацией может служить вопрос: «Кто же, хотя бы изредка, не сталкивался с подобной проблемой?»

Дискуссия как сложная организационная форма обучения требует от преподавателя серьезной подготовки, актуализации педагогических и психологических знаний, педагогического мастерства, владения коммуникативными умениями.

Панельная дискуссия как организация обсуждения проблемы в многочисленной группе. Проводится в больших группах (свыше 40 человек):

- 1) проблема дискуссии формулируется руководителем;

2) участники делятся на микрогруппы по 6-8 человек, которые располагаются в аудитории по кругу;

3) члены каждой группы выбирают представителя или председателя, который будет в процессе дискуссии отстаивать их позицию;

4) в течение 15-20 мин. в микрогруппе обсуждается проблема и вырабатывается общая точка зрения;

5) представители групп собираются в центре круга и получают возможность высказать мнение группы, отстаивая ее позиции. Остальные участники следят за ходом обсуждения и тем, насколько точно представитель микрогруппы выражает общую позицию;

6) представители групп могут взять перерыв, чтобы проконсультироваться с остальными ее членами;

7) панельное обсуждение заканчивается по истечении отведенного времени или после принятия решения;

8) после окончания дискуссии представители групп проводят критический разбор хода обсуждения, а решения принимаются уже всеми участниками.

Важно, чтобы все участники «панельной дискуссии» были заинтересованы в решении обсуждаемой проблемы, только тогда внимание аудитории не будет переключаться на посторонние предметы.

Симпозиум – более формализованное, регламентированное (по сравнению с вышеперечисленными) обсуждение. В ходе него участники выступают с сообщениями, в которых раскрывают свою точку зрения на интересующую проблему, после чего отвечают на вопросы присутствующих. Обсуждение, как правило, ведется через ведущего.

«Круглый стол» – наиболее актуальная и распространенная в образовательной практике форма проведения дискуссии – это беседа, в которой на равных участвуют 15-25 человек; в ходе нее прохо-

дит обмен мнениями между всеми участниками. Руководит беседой ведущий (не обязательно преподаватель), который, однако, старается не захватывать содержательного лидера. Как правило, перед участниками не стоит задача полностью решить проблему; они ориентированы на возможность рассмотреть ее с разных сторон, собрать как можно больше информации, осмыслить ее, обозначить основные направления развития и решения, согласовать свои точки зрения, научиться конструктивному диалогу, поэтому на «круглый стол» приглашают специалистов различных направлений.

Характерная черта «круглого стола» – сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией. Существует важное условие при проведении «круглого стола»: нужно, чтобы он был действительно круглым, т.е. процесс коммуникации должен проходить «глаза в глаза», это приводит к возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности включения каждого в обсуждение, стимулирует невербальные средства общения (мимику, жесты, эмоциональные проявления). Преподаватель также располагается в общем кругу как равноправный член группы, что создает менее формальную обстановку.

Дебаты – явно формализованное обсуждение, которое строится на заранее спланированных выступлениях участников, имеющих прямо противоположные мнения по обсуждаемой проблеме.

«Техника аквариума» – одна из популярных в последние годы форм дискуссии. Интересна тем, что содержание ее тесно определено противоречиями, разногласиями, а подчас и конфликтами участников по определенному вопросу. Цель: предоставить участникам возможность свободного включения в обсуждение проблемы и выхода из него.

«Снежный ком» идеален для наработки и согласования мнений всех членов группы. При использовании этой техники в активное обсуждение включаются практически все участники. Количество человек может достигать 30–35.

Для проведения этого вида дискуссии понадобятся большое количество карточек и маркеры.

1. Участникам раздается по 4-8 карточек. Каждому предлагается написать по 4-8 вариантов решения какого-либо вопроса. На каждой карточке пишется только один вариант.

2. Участники объединяются в пары. В результате обсуждения пара отбирает наиболее согласованные предложения-карточки. Их должно быть чуть больше половины от общего числа карточек.

3. На третьем этапе участники объединяются в четверки и также путем дискуссии в микрогруппе оставляют чуть больше половины карточек от общего числа (например, из 12 оставить 7).

4. Представитель от группы защищает общие наработки, демонстрируя карточки аудитории. После этого карточки комментируются каждой группой, а затем проводится классификация и систематизация предложений, выделяются сходные варианты.

При индивидуальной работе и работе в парах записи на карточках могут вестись ручкой. Для представления согласованных мнений от микрогруппы в 4-6 человек записи делаются маркером.

«Квадро». Многие дискуссии становятся неконструктивными из-за того, что участники изначально не определили свои позиции по обсуждаемому вопросу. Технология «Квадро» помогает выявить имеющиеся мнения, увидеть сторонников и противников той или иной позиции, начать аргументированное обсуждение вопроса.

Цель: выяснение и обсуждение мнений в группе (получение обратной связи) относительно высказанных преподавателем или кем-то из обучающихся тезисов и суждений.

Данный вид дискуссии может быть использован для активизации слушателей на лекции.

Проведение

1. На плакате или доске записывается тезис, например: «Воспитать конкурентоспособного рабочего может только тот мастер (преподаватель), который сам успешен на рынке труда».

2. Все участники одновременно показывают цифру на карточке «квадро», отражающую их мнение по этому тезису: согласен; согласен, но...; не согласен, но... (затрудняюсь); не согласен.

3. Преподаватель констатирует представленный характер мнений.

Если цифры значительно отличаются, то необходимо обсуждение. Сначала высказывают свои аргументы те участники, которые согласны с выдвинутым тезисом (показали цифру 1), их дополняют участники, показавшие мнение 2 («согласен, но...»), и т.д.

«Светофор» как вариант «Квадро». Каждый участник получает карточки. Преподаватель зачитывает тезисы по одному. Участники, согласные с тезисом, поднимают *зеленую* карточку; несогласные – *красную*; сомневающиеся и воздерживающиеся от решения – *желтую*.

– эта технология позволяет узнать мнения всех участников: никто не остается только зрителем;

– у многих участников уже вскоре после начала игры возникает живой интерес, обусловленный желанием узнать причины расхождения во взглядах и обосновать свое мнение;

– желательно подготавливать такие тезисы, к которым у членов группы предположительно несходное отношение. Если мнение всех участников по какому-то вопросу в основном совпадает, то интерес к игре быстро остывает;

– всякий раз необходимо предоставлять участникам несколько минут на обдумывание решения. Если тезис требует обсуждения, участников просят обосновать их положительную или отрицательную реакцию. Если дискуссия угасает, следует переходить к следующему тезису;

– эта технология не применяется, если по условиям времени нет возможности провести дискуссию. Простое поднятие карточек малорезультативно.

«Приоритеты» – сопоставление и согласование позиций по обсуждаемым вопросам, формирование представлений о многообразии аспектов видения одной и той же темы.

Проведение

1. Каждый участник получает листок с тезисами по определенной теме. Преподаватель дает первое задание: участники должны расположить тезисы в соответствии с собственным мнением в порядке убывания приоритетов. Для этого высказывания оцениваются по десятибалльной шкале. На выполнение задания отводится 10 мин. Участники разбиваются на группы по 4–5 человек в каждой. В группах они разрабатывают единую систему приоритетов. Если группа не приходит к единому мнению относительно какого-либо тезиса, то этот тезис отмечается особо, доводы «за» и «против» также фиксируются для позднейшего обсуждения данного случая на общем собрании.

2. Все участники собираются для совместной дискуссии. Малые группы докладывают о своих результатах и спорных случаях.

Если участниками должно быть принято общее решение (например, требуется определить, какая методическая проблема является наиболее актуальной для учебного заведения), то теперь, как и ранее в малых группах, все должны прийти к соглашению о приоритетах.

«На линии огня» может использоваться для активизации противоречий и оживление затнувшихся дискуссий, тренинг умения аргументировать свое мнение и понимать противоположную позицию.

1. Участники становятся в две шеренги лицом друг к другу так, что каждый имеет непосредственного противника. Одна партия отвечает за аргументы «за», другая – за аргументы «против».

2. Все пары одновременно начинают дискуссию по предлагаемому преподавателем положению. Один называет только доводы в пользу, другой – против этого положения. Каждый старается убедить противника в своей правоте.

3. Через 3–4 мин. они меняются местами и меняют аргументацию на противоположную: теперь участники должны научиться использовать аргументы противной стороны. Еще через 2–4 мин. спор прекращается.

4. На общее обсуждение выносятся следующие вопросы: «Какие аргументы были использованы?», «Произошло ли сближение?», «Удалось ли кого-то убедить?», «Какими аргументами?», «Чью сторону было легче отстаивать?»

Первый участник стороны, выступающей «за», в течение одной минуты излагает один или два своих аргумента. После этого его останавливают и предоставляют возможность первому участнику от противной стороны привести один или два довода «против». Так, при строгом соблюдении временных рамок ведется спор. В заключение проводится общая открытая дискуссия.

Примечания:

- все активно участвуют в дискуссии;
- все говорят одновременно, поэтому говорящего слышит только его противник. В таких условиях многим участникам легче высказаться;
- эта игра проходит шумно и весело;

- некоторые участники приходят в замешательство, когда им предлагают отстаивать положения и приводить доводы, которые они не разделяют и не считают своими;
- этот вид дискуссии особенно хорош для участников, которым в их профессиональной деятельности (образование, торговля, политика) часто приходится кого-то убеждать.

«Идейная карусель» поможет организовать последовательное обсуждение предложенных вопросов с последующим принятием коллективного решения; актуализация знаний и выявление имеющегося опыта.

1. Каждому члену микрогрупп (по 4-5 человек) раздается чистый лист бумаги и всем задается один и тот же вопрос. Без словесного обмена мнениями все участники записывают на своих листках бумаги спонтанные формулировки ответов на него.

2. Листки с записями в режиме дефицита времени передаются по кругу по часовой стрелке соседям по микрогруппе. При получении листка с записями каждый участник должен сделать новую запись, не повторяя имеющиеся. Работа заканчивается, когда к каждому вернется его листок. На этом этапе записи не анализируются, не оцениваются и не отбираются.

3. В микрогруппах происходит обсуждение сформулированных участниками ответов, предложений и выделение в итоговый список наиболее важных, актуальных из них.

4. Обмен результатами работок микрогрупп. Все микрогруппы предлагают по очереди свои формулировки из итогового списка. Если формулировка не встречает возражений других групп, она включается в окончательный общий список.

По окончании работы каждой группе возвращается выданный первоначально лист и дается время на анализ и согласование записанных на нем точек зрения или решений. После этого группы

озвучивают результат своей работы. Подводятся итоги, анализируется работа групп совместно с преподавателем.

Данное интерактивное взаимодействие порождает синергетический эффект. Чужие идеи дорабатываются, развиваются и дополняются, уменьшается шанс упустить конструктивную мысль.

Ролевая дискуссия построена на обсуждении вопроса в соответствии с определенной ролью, которая обозначена заранее. Обязательное условие успешной ролевой дискуссии: участники не должны знать о позициях остальных, но вести себя в соответствии с полученной ролью.

Цель этого вида дискуссии – определение ролевых позиций, их слабых и сильных сторон, а также выявление значимости той или иной роли в определенной ситуации.

Проведение

1. Задается тема дискуссии (выбирается либо преподавателем в целях прояснения какого-либо вопроса, поведения, позиций слушателей в данной ситуации, либо самими слушателями, что раскрывает их интересы).

2. Распределяются роли с описанием их характеристик (на карточках или устно). Можно дать участнику не свойственную ему роль, чтобы он осознал свои слабые и сильные стороны. Дается время на подготовку.

3. В течение 10–15 мин. идет дискуссия. Остальные члены группы наблюдают: они должны угадать, кто какую роль исполнял, и объяснить, что указывало именно на эту роль.

4. Может быть проведен второй раунд дискуссии со сменой ролей либо с другими участниками. Смена ролей заставляет одного научиться слушать и видеть окружающих, а другого – раскрыться по-новому, вопреки своему привычному имиджу.

Описание ролей:

«Организатор» – обеспечивает выявление всех позиций. Побуждает участников высказаться, стремится к тому, чтобы высказались все, задает уточняющие вопросы. Заинтересован ходом дискуссии. Подводит промежуточные и окончательные итоги. Свою позицию высказывает последним.

«Соглашатель» – выражает свое согласие с любыми точками зрения и поддерживает все высказывания говорящих. Для него главное – это не поиск наилучшего решения, а мирные, бесконфликтные взаимоотношения участников дискуссии.

«Оригинал» – как правило, не ввязывается в спор, но время от времени выдвигает неожиданные, парадоксальные, одному ему понятные предложения, связь которых с сущностью обсуждаемых вопросов не всегда ясна. Вмешивается в общий ход разговора не менее трех, но не более пяти раз. В споре участвует мало.

«Заводила» – с самого начала стремится захватить инициативу в обсуждении и склонить группу к своему мнению. Не желает кого-либо слушать, если мнение другого не совпадает с его идеями. Эмоционален, напорист, эмоции, хотя и через край, но в основном положительные.

«Спорщик» – встречает в штыки каждое предложение, любое высказывание и защищает противоположные точки зрения.

«Инициатор» – захватывает инициативу с самого начала, отстаивает свою позицию с помощью аргументов и эмоционального напора.

«Молчун» – всячески избегает прямого ответа на вопрос; никто не должен понять, какой точки зрения он придерживается.

«Деструктор» – все время нарушает плавное течение дискуссии (что-то роняет, не вовремя хихикает, громким шепотом просит соседа подвинуться и т.д.).

При организации обсуждения необходимо уделять внимание выработке навыков общения и сотрудничества. В процессе дискуссии происходит столкновение различных точек зрения. Одно из

самых трудновыполнимых для обучающихся правил поведения заключается в том, что следует различать личность обучающегося и ту роль, которую он исполняет в процессе групповой работы.

«Мыслительные шапки»

Эта технология является разновидностью ролевой дискуссии, только вместо исполнения ролей предлагается участвовать в дискуссии в соответствии с определенной мыслительной стратегией.

Цель: отработка умений видеть и принимать разные мыслительные стратегии и подходы к решению проблемы.

Материалы: шапки или эмблемы из цветной бумаги, плакаты, бумага для записей, мел для очерчивания внутреннего и внешнего кругов.

Пять шапок разных цветов символизируют пять различных подходов к анализу проблемы, поиску решений и аргументации:

белый – призывает «нейтральные» факты, цифры и информацию, аргументирует «весом фактов»;

красный – выражает эмоции и чувства, наполнен интуицией и догадками (позитивными и негативными);

черный – несет трудности, невозможность решения, негативные оценки, т.е. выполняет роль «адвоката дьявола»;

голубой – означает холодную удаленность, контроль над собой и над другими «шапками» (держит внутренний стержень дискуссии);

желтый – характеризуется оптимизмом, радостью жизни, ожиданием будущего; позитивен и конструктивен.

Вместо шапок из бумаги можно использовать эмблемы (бумажные кружки) того же цвета.

Пятеро участников выбирают себе шапки, надевают их и тем самым обозначают свою позицию в разговоре. После небольшой подготовки они проводят первый раунд дискуссии. Участники меняются шапками и, соответственно, линией аргументации (два раза по кругу). Остальные слушатели наблюдают за дискуссией из

внешнего круга. По окончании слово имеют непосредственные участники, а затем наблюдатели.

Эта технология может иллюстрировать смену перспектив и множественность точек зрения и способов мышления.

Примечание: значение цветовой символики следует сделать зримым и ясно записать. Можно вывесить плакаты, например, на белом плакате написать «факты, цифры, информация» и т.д.

«Позиции» – осуществление невербального обмена мнениями.

1. Участники стоят в центре аудитории. Преподаватель объясняет, что один угол помещения отводится для положительных ответов, а противоположный ему – для отрицательных. Необходимо выразить свое отношение к высказанным преподавателем суждениям, заняв позиции на диагонали, проходящей из угла «+» в угол «-».

2. После высказанного преподавателем тезиса, например: «Развитие личности учащегося важнее его профессиональной подготовки», участникам дается немного времени, чтобы каждый из них мог занять соответствующий угол и сравнить свою позицию с позициями других участников.

3. Участникам, занимающим крайние позиции, задается вопрос, чем они могут обосновать свое положительное или отрицательное отношение к данному тезису. Объяснения выслушиваются группой и преподавателем без комментариев и обсуждения. Затем преподаватель высказывает следующее положение и т.д.

Примечания:

– эта форма дискуссии не обеспечивает полноты обсуждения; главная ее задача – выслушивание различных мнений и принятие их как данности. В данном случае важно увидеть все разнообразие позиций, а не добиться согласия участников. При выполнении этого упражнения невозможна ситуация, когда у кого-то от-

существует собственное мнение. Каждый участник занимает на линии ту или иную позицию;

– при использовании данной технологии может возникнуть нечто вроде давления со стороны группы, если кто-то из участников не хочет отходить далеко от остальных, т. е. присоединяется к общему мнению. Чтобы избежать этого, следует до начала упражнения подготовить такие тезисы, которые могут быть четко отвергнуты или приняты участниками на основе их личного отношения (например: «Я уже был однажды преподавателем на семинаре»). Так каждый опробует ситуацию, когда он противопоставляет себя другим.

«Мозговой штурм» является наиболее свободной формой дискуссии, хорошим способом быстрого включения всех членов группы в работу на основе свободного выражения своих мыслей по рассматриваемому вопросу. Он используется для коллективного решения проблем при разработке конкретных проектов. Идея технологии основана на том положении, что критика и боязнь тормозят мышление, сковывают творческие процессы. Учитывая это, необходимо разделить во времени выдвижение гипотез и их критическую оценку. Проводить эти два процесса должны разные люди. Успех проведения «мозгового штурма» зависит от соблюдения двух главных принципов.

Первый из них лежит в области теории синергетики. При совместной работе рождаются идеи более высокого качества, чем при индивидуальной деятельности тех же самых людей. Это происходит за счет интерактивного эффекта. Идея, которая сама по себе может быть отвергнута в силу недостаточной обоснованности или непрактичности, дорабатывается совместными усилиями, додумывается другими и тем самым улучшается, становится все более конструктивной и пригодной к применению.

Второй принцип состоит в том, что если группа находится в состоянии генерирования идей, то процесс творческого мышления, господствующего в этот момент, нельзя тормозить преждевременной субъективной оценкой этих идей.

«Мозговой штурм» включает три этапа: подготовительный, этап генерирования идей, этап анализа и оценки идей.

Подготовительный этап

1. Решение организационных вопросов: подготовка помещения, техники, флип-чарта, доски или транспаранта, распределение ролей, макет или эскиз объекта, который требуется улучшить, средства тонизирования (чай, кофе, минеральная вода) и релаксации (негромкая фоновая музыка).

2. Постановка цели и задач ведущим. Задание для участников обычно начинается со слов: «Почему? Зачем? Как решить? Что можно сделать?», т.е. от участников требуется найти решение или ответ на вопрос.

3. Представление участников и ознакомление их с правилами, процедурой «мозгового штурма» и его регламентом. Правила можно выписать и повесить на видное место.

4. Распределение на группы «генераторов» и «аналитиков». «Генераторы» – это люди с позитивной установкой к творчеству, обладающие яркой фантазией, способные не только рождать, но и развивать свои идеи и быстро подхватывать чужие. «Аналитики» – специалисты, которые могут проанализировать и критически оценить выдвинутые идеи. Задача «аналитиков» – развивать выдвинутые на этапе генерирования идеи для их конкретизации, обобщать идеи, осуществлять их экспертизу.

5. Интеллектуальная разминка, которая обычно проводится со всей группой. Ее цель – помочь участникам освободиться от стереотипов и психологических барьеров. Обычно разминка прово-

дится как упражнение в форме быстрого поиска ответов на неожиданные, оригинальные вопросы.

Этап генерирования идей

Группа «генераторов идей» за отведенное время (20–40 мин.) выдвигает максимальное количество гипотез. Выдвигаются любые гипотезы: фантастические, явно ошибочные, шутливые. Идеи должны следовать непрерывно, дополняя и развивая друг друга. Регламент на каждую идею отводится в пределах 2 мин., доказательств не требуется. Группа за сеанс может выдать более ста идей, из которых принимаются любые: здравые, обдуманные, фантастические и даже абсурдные. Автор каждой идеи может дать краткий (до 30 с.) комментарий по существу своей мысли, но без аргументов. Для активизации процесса генерирования идей в ходе «штурма» рекомендуется использовать некоторые приемы: инверсия (сделай наоборот), аналогия (сделай так, как это сделано в другом решении), эмпатия (считай себя частью задачи, выясни при этом свои чувства, ощущения), фантазия (сделай нечто фантастическое).

Все идеи записываются на магнитофон или стенографируются. Запрещена любая критика, в том числе скрытая, в виде скептических улыбок, жестов, мимики.

Заключительный этап

Группа экспертов выносит суждение о ценности выдвинутых гипотез. Экспертиза и отбор гипотез должны проводиться тщательным образом, оцениваются несерьезные и нереальные гипотезы. Анализ идей (30–45 мин.) проводится после перерыва и включает следующие стадии:

- составление отредактированного списка идей;
- оценка, критика, аргументирование и ранжирование значимых для решения проблемы идей; гипотезы оцениваются по 10-балльной системе и выводится средний балл по оценкам всех экспертов;

- выбор и вербальное оформление наиболее оптимальных идей и предложений, по которым высказывалось меньше всего критических замечаний;

- анализ и оценка деятельности «генераторов», «аналитиков» и других участников обсуждения.

Как правило, «мозговой штурм» проводится в небольшой группе (6-10 человек), при большом количестве участников происходит деление на микрогруппы по 6-8 человек. В этом случае на заключительном этапе микрогруппы презентуют свои варианты решений, которые также могут быть проанализированы и оценены группой выбранных экспертов или всеми участниками.

Любая сложная практическая ситуация решается неоднозначно, разными путями и способами. При групповом решении высказываются противоречивые суждения, точки зрения.

Важной составляющей, способствующей успеху проведения «мозгового штурма», являются особые условия его проведения, опирающиеся на правила.

1. *Отсутствие всякой критики:*

- во время выдвижения идей запрещаются их критика, неодобрительные замечания, иронические реплики или, наоборот, чрезмерное покровительство. Высказывания записываются без изменений и не оцениваются;

- нежелательно также неявное высмеивание чьей-либо идеи или, наоборот, чрезмерное покровительство ей;

- запрещается показывать, что идея не имеет ценности, игнорируя чей-либо вклад или демонстрируя критичное отношение невербальными жестами и мимикой (пожимая плечами, поднимая брови, демонстрируя скепсис или ухмыляясь и т.п.).

2. *Поощрение предлагаемых идей:*

- одобряются внешне и принимаются все высказанные идеи, причем оказывается предпочтение не систематическому логиче-

скому мышлению, а озарениям, необузданной и безграничной фантазии в самых разных направлениях;

- превыше всего ставится количество высказанных идей, а не их качество;

- идеи презентуются короткими высказываниями.

3. *Равноправие участников «мозгового штурма»*

- чтобы иметь стимул выдвигать свои идеи, каждый участник должен чувствовать, что его предложение будет услышано;

- для предотвращения доминирования одного или двух членов группы целесообразно установить систему, при которой каждый участник может высказать свое предложение в порядке очереди. Это позволит привлечь к генерированию идей всех участников;

- если у кого-то из участников отсутствуют идеи или предложения, об этом нужно сразу же заявить, причем никто не должен эту ситуацию комментировать и выяснять, по какой причине обучаемый не может внести предложение. В случае возникновения ситуации, когда все предложения исчерпаны, руководитель «штурма» может простимулировать группу дополнительно с помощью каких-либо рекомендаций или инициатив.

4. *Свобода ассоциаций и творческого воображения:*

- в «мозговом штурме» существует запрет на введение каких-либо ограничений;

- любая предложенная идея (даже если она не относится к обсуждаемой проблеме) стоит рассмотрения и внимания участников, так как может вызвать ассоциацию у кого-либо из членов группы и привести к рождению новой идеи;

- высказанные ранее идеи любой участник «штурма» может развивать, интегрировать, получать из них новые ассоциативные комбинации;

- идеи могут высказываться без обоснования;

- допускается выдвижение заведомо нереальных, фантастических, шуточных, оригинальных идей.

5. *Творческая атмосфера на «игровой поляне»:*

- между участниками «мозгового штурма» поддерживаются демократичные, партнерские и дружественные отношения;

- создается и закрепляется такая обстановка, в которой допускаются шутка, каламбур, юмор;

- руководитель «мозгового штурма» инициирует атмосферу максимального психологического комфорта: улыбается, одобряет, поддерживает, восхищается, радуется, говорит комплименты.

6. *Обязательная фиксация всех высказанных идей:*

- все идеи, высказанные вслух, следует записывать на флип-чарт, диктофон и т.д. теми же словами, какие использовал автор идеи. Требование записывающих «уточнить формулировку» недопустимо, так как может прервать творческий процесс, ход мыслей «генератора» идеи и преждевременно вызвать у слушающих доводы в пользу принятия или отторжения еще не принятого предложения;

- необходимо быть внимательным при записи поступающих предложений и не пропустить ни одного из них. Иногда человек, преодолев стеснительность, выражает свою мысль и надеется, что она будет принята во внимание при обсуждении, но оказывается, что ее не заметили. Этого может быть достаточно, чтобы человек замкнулся, ушел в себя.

7. *Время для инкубации:*

- не следует сразу же приниматься за анализ наработанных идей, их систематизацию и критику;

- группе необходимо дать время, чтобы участники могли обдумать все зафиксированные идеи и затем рассмотреть любые альтернативные подходы или новые предложения.

Технология «мозгового штурма» хороша тем, что помогает демократично и ненавязчиво обсуждать многие проблемы.

Деловые игры

Деловые игры среди технологий интерактивного обучения занимают ведущее место по объему внедрения и роли в процессе обучения. Деловая игра представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого. В наиболее общем виде деловую игру определяют как «технология имитации (подражания, изображения, отражения) принятия управленческих решений в различных ситуациях (путем проигрывания, разыгрывания) по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам. Поэтому нередко деловые игры называют имитационными управленческими играми».

Деловые игры могут классифицироваться: а) по области применения; б) по ролевым функциям; в) по масштабу имитируемого в игре процесса; г) по функциям управления.

Выделяют четыре основные формы деловых игр (ДИ): тематические ДИ, связанные с определенной темой учебного плана; сквозные ДИ, охватывающие несколько последовательно прорабатываемых тем учебного курса на одном производственном материале; предметные комплексы ДИ, создаваемые в том случае, если тематику учебного курса целесообразно изучать в разных направлениях; межпредметные комплексы ДИ, создаваемые в том случае, если ряд предметов и учебных тем объединяется и связывается через одну игру.

В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры.

Имитационные игры. На занятиях воссоздается деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т.д.)

и обстановка, а также условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет начальника, студенческая аудитория, квалификационное испытание и т.д.). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначение имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры. Они помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например, методики написания учебного пособия, статьи, рецензии, решения производственных задач, аттестации педагогических кадров, ведения пропаганды и агитации и т. п. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

Ролевые игры. В этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель ситуации – пьеса; между участниками распределяются роли с «обязательным содержанием».

В отличие от традиционных методов обучения деловая игра обладает определенными преимуществами, характеризующими ее как технологию активного и интерактивного обучения.

Во-первых, моделируемые профессиональные отношения обеспечивают неизбежность вовлечения слушателя в имитируемую профессиональную среду. Являясь субъектом профессиональных отношений, он приобретает необходимые навыки и умения правильного выполнения своих производственных функций, что способствует интенсивному профессиональному развитию.

Во-вторых, эмоционально-творческий поисковый характер деятельности участников служит дидактическим средством развития творческого (теоретического и практического) профессионального мышления, выражающегося в способности к анализу производственных ситуаций, постановке, решению и доказательству (обос-

нованию) субъективно новых для них задач; развивает умение эффективно взаимодействовать с партнером.

В-третьих, деловая игра раскрывает личностный потенциал слушателя: каждый участник может оценить свои собственные возможности в отдельности и в совместной деятельности с другими участниками. Игровая технология позволяет диагностировать не только профессиональные качества участников, но и типовое развитие отдельных производственных ситуаций. Подобные занятия становятся своеобразной проверкой приемов и методов профессиональной деятельности, вызывают чувство удовлетворенности и уверенности в себе.

Цели и задачи деловой игры формируются исходя из задач обучения, содержания изучаемых теоретических проблем и тех умений, которые должны быть обреты участниками в процессе обучения.

Игровой контекст обеспечивается: введением новых правил, игровых прав и обязанностей игроков и экспертов; введением персонажей; исполнением двойных ролей; введением противоположных по интересам ролей; конструированием поведенческих противоречий; разработкой системы штрафов, поощрений, премий; визуальным представлением результатов, что излагается в игровой документации.

Введение в игру:

- Ознакомление участников и экспертов с информацией.
- Формирование мини-групп (по 4-5 человек), создание арбитража (экспертов, 4-5 человек), информирование участников об условиях игры, введение игровых правил, вручение игровых документов.
- Совместное определение задач игры и учебных задач; обсуждение режима работы. Сбор дополнительной информации, изучение специальной литературы. При необходимости участники обращаются к ведущему и экспертам за консультацией.

– Распределение ролей. Запрещено отказываться от полученной роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность участников, нарушать регламент и этику поведения.

С момента начала игры нельзя вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отдаляются от главной цели игры. В зависимости от вида деловой игры могут быть использованы различные типы ролевых позиций участников (например, «генератор идей», «имитатор», «эрудит», «аналитик», «организатор», «тренер», «инициатор», «консерватор», «программист», «лидер», «независимый» и т.д.).

Этап анализа

Выступления экспертов, обмен мыслями, защита участниками своих решений и выводов. Подведение итогов игры преподавателем, который отмечает достигнутые результаты, ошибки, формулирует окончательный итог занятий. Особое значение приобретает в деловой игре совместное обсуждение ее результатов, анализ полученного опыта. При этом важно: установить проблемы и явления, которые имели место в игре; определить и показать соответствие игры реальной жизни; выявить причины различного поведения участников; выяснить, имеют ли место в реальной жизни подобные образцы поведения; предложить, что нужно изменить в игре, чтобы достичь лучшего результата; предложить, что следует изменить в реальной жизни.

В ходе игры преподаватель может занимать разные позиции: быть руководителем игры (игротехником); выступать в одной из ролей (игровая позиция) или в роли помощника и консультанта (фасилитатора); наблюдать и оценивать по окончании действия участников (позиция эксперта).

Характер деловой игры зависит от степени ее сложности (количество участников, длительность во времени, сложность самой задачи), проблемности (конфликтность ситуации, противоборство

сторон), а также от степени импровизации участников (от заранее заданных действий до свободной импровизации). Реальность проигрывания ситуаций, механизм совместной деятельности и системы общения и отношений приближают технологию деловых игр к условиям практической деятельности реальных работников некоторой функционирующей социально-экономической системы. Это одно из важных отличий деловой игры от оргдеятельностной [27].

Ролевая игра как игровая технология характеризуется наличием задачи или проблемы и распределением ролей между участниками для ее решения. Мы определяем ее как процесс, в котором участникам предлагается «сыграть» другого человека или «разыграть» определенную проблемную ситуацию. Это эффективная отработка вариантов поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться участники семинара. Игра позволяет приобрести навыки принятия ответственных и безопасных решений в жизни. Роль и ее принятие являются важнейшими составляющими ролевой игры. Исполнение роли представляет собой точное, буквальное воспроизведение деятельности другого человека. Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях через присвоение внешних черт поведения, присвоение норм поведения; присвоение социальных задач, стоящих перед ролью.

Ролевые игры отличаются от деловых отсутствием системы оценивания по ходу игры. Игроки самостоятельно анализируют сложившуюся по ходу игры ситуацию, за счет чего достигается самоорганизация участников. Руководитель ролевой игры не является непосредственным участником игрового комплекса. Он – человек «за кадром», задача которого состоит в создании и поддержании условий, репрезентирующих объективную реальность с помощью опосредованных игровых методов: театральных персонажей, газетных публикаций, писем, конференций и т.д.

Рольевые игры непрерывны. Это означает, что игра не прерывается для обсуждения. В ролевой игре нет процедурных средств, воздействующих на игроков, таких, как мнение экспертов или ведущего. Все это обеспечивает определенную естественность и максимальную погруженность участников в игровой процесс. В отличие от других игр, в ролевой игре в зависимости от ее целей решения могут приниматься как коллективно, так и индивидуально. Эмоциональный эффект ролевой игры строится на «проживании» участниками нового опыта в игровой обстановке, на своего рода открытиях, которые совершает человек, участвуя в игре. Игровые действия связаны с целевым аспектом игры. Они могут задаваться сценарием, ведущими игры (преподавателями) или нормативными документами, а могут быть сформулированы (избраны) игроками в соответствии с собственным видением ситуации. С точки зрения самостоятельности действий игроков и жесткости игровых правил игры могут быть поделены на «жесткие», «свободные» и занимающие промежуточное положение (в которых достигнут своеобразный компромисс между первыми двумя).

Преподавателю при проведении ролевой игры важно учитывать ряд принципов:

- игра должна быть значима для участников. Ее значимость определяется соответствием ситуации сфере интересов участника или личностному плану.
- необходимо выбрать такие ситуации, которые могут быть решены в рамках занятия. Эти ситуации можно выделить с помощью интервью или предварительной диагностики участников.
- важен правильный подбор лиц, которые будут принимать участие в игре.
- руководить игрой должен либо куратор, либо заранее подготовленный слушатель.

Механизм проведения ролевой игры (игры-драматизации). Руководитель сообщает тему игры, обозначает игровую ситуацию, уточняет, бывает ли так, значима ли эта ситуация. Дается инструкция о ходе игры. При этом надо убедиться, что все понимают ее правильно, так как свои неудачи участники часто объясняют нечеткостью инструкции.

Распределение ролей. Иногда участники отказываются от предложенных ролей, для этого необходимо иметь запасные варианты. Если остаются незанятые в игре члены группы, то им можно дать задание: отслеживать вербальное и невербальное поведение участников ролевой игры, наблюдать, как они взаимодействуют, как решают поставленную перед ними задачу.

Формулируется проблема, которую нужно решить. После этого организуется ситуация, размечается пространство и вводятся роли. В ролевых играх участникам предоставляется возможность: показать существующие стереотипы реагирования в тех или иных ситуациях; разработать и использовать новые стратегии поведения; осознать и преодолеть свои внутренние опасения и проблемы. Активные участники действуют в соответствии со своими ролями и полученной информацией [27;28].

Вопросы для самопроверки:

1. Что из перечисленного НЕ относится к возможностям игры как технологии обучения согласно тексту?
 - а) Сформировать мотивацию на обучение
 - б) Оценить уровень подготовленности слушателей
 - в) Заменить все традиционные лекционные занятия
 - г) Активизировать самообразование слушателей
2. Какие технологии, согласно тексту, включают в себя игровые технологии?

- а) Только тренинги
 - б) Только разбор конкретных ситуаций
 - в) Только дискуссии
 - г) Элементы тренинга, разбора конкретных ситуаций и дискуссии
3. Что является существенной чертой дискуссии как технологии?
- а) Монологическое изложение материала
 - б) Сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения
 - в) Отсутствие чётко выраженной проблемы
 - г) Обязательное принятие единого решения всеми участниками
4. Какой тип вопросов в дискуссии идеален для её начала, так как приглашает человека отвечать в свободной форме?
- а) Закрытые вопросы
 - б) Наводящие вопросы
 - в) Открытые вопросы
 - г) Вопросы с подтекстом
5. Как называется форма дискуссии, которая проводится в больших группах (свыше 40 человек) с делением на микрогруппы по 6-8 человек и выбором представителей для отстаивания позиции?
- а) Симпозиум
 - б) Круглый стол
 - в) Панельная дискуссия
 - г) Дебаты
6. Что характерно для технологии «круглый стол» согласно тексту?
- а) Жёсткая регламентация выступлений и запрет на вопросы
 - б) Обсуждение проходит «глаза в глаза», преподаватель располагается в общем кругу как равноправный член группы

- в) Обязательное принятие единого решения за ограниченное время
 - г) Выступления только заранее подготовленных докладчиков
7. Какова цель технологии «Квадро»?
- а) Выработка единого решения за минимальное время
 - б) Выяснение и обсуждение мнений в группе (получение обратной связи) относительно высказанных тезисов
 - в) Проведение мозгового штурма с фиксацией идей на карточках
 - г) Отработка невербального обмена мнениями
8. В технологии «Светофор» участник, сомневающийся или воздерживающийся от решения, поднимает карточку какого цвета?
- а) Зелёную
 - б) Красную
 - в) Жёлтую
 - г) Белую
9. Какой принцип мозгового штурма заключается в том, что процесс творческого мышления нельзя тормозить преждевременной субъективной оценкой идей?
- а) Принцип синергетики
 - б) Принцип равноправия участников
 - в) Принцип отсутствия всякой критики на этапе генерирования
 - г) Принцип свободы ассоциаций
10. На каком этапе мозгового штурма происходит составление отредактированного списка идей, их оценка и ранжирование?
- а) Подготовительный этап
 - б) Этап генерирования идей
 - в) Этап интеллектуальной разминки
 - г) Заключительный этап (этап анализа и оценки идей)

11. Как определяется деловая игра в наиболее общем виде в тексте?
- а) Технология написания учебных пособий и статей
 - б) Технология имитации принятия управленческих решений в различных ситуациях по заданным или вырабатываемым правилам
 - в) Свободное разыгрывание ролей без каких-либо правил
 - г) Форма пассивного обучения с использованием видеоматериалов
12. Какой вид деловых игр помогает отрабатывать выполнение конкретных специфических операций (например, методики написания учебного пособия, рецензии, решения производственных задач)?
- а) Имитационные игры
 - б) Операционные игры
 - в) Ролевые игры
 - г) Сквозные деловые игры
13. Что из перечисленного является преимуществом деловой игры как технологии активного и интерактивного обучения?
- а) Отсутствие необходимости в подготовке
 - б) Моделируемые профессиональные отношения вовлекают слушателя в имитируемую профессиональную среду
 - в) Исключительно индивидуальная работа без взаимодействия с партнером
 - г) Обязательное использование компьютерного моделирования
14. Чем ролевая игра отличается от деловой игры согласно тексту?
- а) В ролевой игре обязательно присутствует система оценивания по ходу игры
 - б) В ролевой игре отсутствует распределение ролей

- в) Ролевая игра отличается отсутствием системы оценивания по ходу игры, игроки самостоятельно анализируют ситуацию
 - г) Ролевая игра всегда проводится в больших группах (более 40 человек)
15. Какое требование предъявляется к преподавателю при организации ролевой игры?
- а) Преподаватель должен быть непосредственным участником игрового действия
 - б) Игра должна быть незначима для участников, чтобы избежать эмоций
 - в) Преподаватель не является непосредственным участником, он создаёт и поддерживает условия «за кадром»
 - г) Преподаватель должен навязывать участникам единственно верную стратегию поведения

3. НЕИГРОВЫЕ ИМИТАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Кейс-технология использует описание реальных экономических и социальных ситуаций. Под ситуацией (кейсом) понимается письменное описание какой-либо конкретной реальной ситуации в фирме, например, история образования, организационное становление компании, ее развитие, результаты в бизнесе.

Необходимость внедрения кейс-технологии в практику образования обусловлена двумя тенденциями. Первая вытекает из направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации. Вторая обусловлена развитием требований к качествам личности специалиста, который должен обладать способностью адекватно вести себя в различных ситуациях, уметь системно и эффективно действовать в условиях кризиса.

Кейс-технология позволяет более успешно по сравнению с традиционной методикой обучения развивать творческие способности обучающихся, формирует навыки выполнения сложных заданий в составе небольших групп, помогает специалистам успешно овладевать способностям анализа непредвиденной ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решения. Кейс-технология выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновить свой творческий потенциал.

Технологическая деятельность преподавателя при использовании кейса включает два этапа.

Первый этап – творческая работа по созданию кейса и вопросов для его анализа. Она осуществляется за пределами аудитории и

включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя.

При составлении описания конкретной ситуации следует учитывать следующие условия:

- ситуация должна соответствовать содержанию теоретического курса и профессиональным потребностям обучающихся;
- желательно, чтобы ситуация отражала реальный, а не вымышленный профессиональный сюжет, в ней должно быть отражено «как есть», а не «как может быть»;
- следует вести разработку кейсов на местном материале и «встраивать» их в текущий учебный процесс;
- ситуация должна отличаться «драматизмом» и проблемностью, выразительно определять «сердцевину» проблемы и содержать необходимое и достаточное количество информации;
- ситуация должна показывать как положительные (путь к успеху фирмы, организации), так и отрицательные примеры (причины неудач, например, уменьшение контингента учащихся в системе начального профессионального образования);
- ситуация должна быть по силам обучающимся, но в то же время не очень простой;
- ситуация должна быть описана интересно, простым и доходчивым языком (целесообразно приводить высказывания, диалоги участников ситуации);
- текст ситуационного упражнения не должен содержать подсказок относительно решения поставленной проблемы;
- ситуация должна также сопровождаться четкими инструкциями по работе с нею.

Второй этап работы включает в себя деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и начинает дискуссию,

поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации.

Представим поэтапную работу с кейсом в аудитории:

1. Этап введения в кейс, постановки преподавателем основных вопросов.

2. Анализ ситуации (индивидуально или в малых группах). Каждый из участников представляет свой вариант решения в виде устного доклада (регламент устанавливается). Если участников много, то группа разбивается на подгруппы, от каждой из которых выступает представитель.

3. Этап презентации решений по кейсам. Представление результатов анализа кейса и его составляющих, выступает очень важным аспектом кейс-технологии. Умение публично представить интеллектуальный продукт, хорошо его прорекламировать, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, а также выстоять под шквалом критики представляется очень ценным интегральным качеством современного специалиста.

4. Этап общей дискуссии. Как правило, во всех дискуссиях при обсуждении ситуационных упражнений формулируются четыре основных вопроса: «Почему ситуация выглядит как дилемма?», «Кто принимал решения?», «Какие варианты решения он имел?», «Что ему надо было сделать?».

5. Этап подведения итогов, завершающего выступления преподавателя. Для кейсов, написанных на примере реальных конкретных ситуаций, это информация о том, как были решены проблемы, которые обсуждались слушателями, в реальной жизни. Для «кабинетных» кейсов важно обосновать версию преподавателя.

Кейс-технология сегодня становится одной из доминирующих при подготовке менеджеров, юристов, экономистов, так как позволяет активизировать различные факторы: теоретические знания по тому или иному курсу, практический опыт обучаемых, их способ-

ность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умение выслушать альтернативную точку зрения и аргументированно высказать свою. Будучи формой интерактивного обучения, кейс-технология завоевывает позитивное отношение со стороны обучающихся, которые видят в нем игру, где они имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, применить на практике теоретический материал, увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни, найти наиболее рациональное решение.

Кейс-технология должна использоваться в органическом единстве с другими технологиями обучения («мозговой штурм», моделирование, деловая игра, дискуссия), в том числе с традиционными, поскольку последние предусматривают обязательное, нормативное знание. Ситуативное же обучение учит поиску и использованию знаний в условиях динамичной ситуации, развивая гибкость, диалектичность мышления [27].

Технология контекстного обучения

Контекст как базовая категория. Понятие «контекст» пришло в другие науки из логики и лингвистики, поэтому в психологии и педагогике статуса категории оно еще не приобрело и в словарях этих наук не описано.

В психологии контекст связан с понятием «ситуация» (= система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность). То есть в ситуацию включаются и внешние условия, и сам субъект, и те люди, с которыми он контактирует.

Лингвopsихологи отводят контексту основную роль в процессе переработки информации, так как именно благодаря контексту человек знает, чего ему ожидать и как осмысливать продукт восприятия, например, обычное слово «собака» в контексте может означать вопрос, восклицание, утверждение, угрозу, восхищение и

др. Прежде, чем приступить к действию, человек старается собрать как можно больше контекстной информации. Чем больше мы знаем о настоящем, тем легче можем просчитать или предугадать будущее. Если у человека нет образцов поведения, зафиксированных в определенных контекстах, например, поведения в условиях кризиса, славы и др., то его организм реагирует импульсивно. Прогнозирование базируется именно на предвосхищении искомого хотя бы на шаг вперед. Следовательно, контекст может активизировать мышление субъекта и вводить его в состояние проблемной или творческой ситуации, и, погружая субъекта во все новые контексты, можно подвести его даже к открытию.

Слово «контекст» имеет широкий смысл: им можно обозначать физическое действие, поступок, реплику, систему мотивов. Следовательно, контексты могут быть социальными, поведенческими, эмоциональными, историческими, культурными, деятельностными.

С этой позиции учебный процесс в школе или вузе является одним из проявлений социальной практики, он отражает все те закономерности, плохие и хорошие, которые существуют в обществе. Следовательно, учебный процесс – лишь фрагмент в контексте многоликой общественной жизни, а значит, он не может строиться на какой-то одной технологии обучения. Подлинное понимание сознания и психики человека требует их включения в «реальный контекст жизни и деятельности людей». Это положение имеет значение и для профессионального обучения – в ПТУ, вузах, ФПК, так как контексты жизни и будущего труда наполняют учебу личностным смыслом, определяют меру включенности в познавательный процесс.

С позиции технологии контекстного обучения основная цель любого профессионального образования – формирование целостной модели будущей профессиональной деятельности студента, учащегося ПТУ, слушателя ФПК. Контекстное обучение ориентируется на то, что знания, умения, навыки даются не как предмет, на

который должна быть направлена активность студента, а в качестве средства решения задач деятельности специалиста. Если же быть совсем точным, то контекстное обучение рассматривает учение и труд не как разные виды деятельности, а как два этапа развития одной и той же деятельности в генезисе.

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. В специальных дисциплинах воссоздаются реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства, отношения занятых в нем людей. Таким образом, студенту задаются контуры его профессионального труда. Единицей работы преподавателя и студента становится ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития интуиции, игры-рефлексии и пр.) студент формируется как специалист и член будущего коллектива.

Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх, спецкурсах, спецсеминарах; учебно-профессиональная (НИРС, производственная практика, реальное дипломное и курсовое проектирование).

В технологии контекстного обучения содержание подготовки специалиста, таким образом, включает два слагаемых: предметное содержание, которое обеспечивает профессиональную компетентность специалиста, и социальное, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть гражданином. Предметное содержание называем базовым, а социальное – фоновым. К фоновому относят

содержание этики, экологии, истории культуры и т.д., что формирует мировоззренческие и социальные качества специалиста.

Построение учебного процесса на базе технологии контекстного обучения позволяет максимально приблизить содержание и процесс учебной деятельности студентов к их дальнейшей профессии. В разнообразных формах учебной деятельности постепенно как бы прорисовывается содержание будущей специальности, что позволяет эффективно осуществлять общее и профессиональное развитие будущих выпускников.

Система перехода от профессиональной деятельности к обучению и от обучения к профессиональной деятельности может быть реализована через «профессиональный контекст». В данном случае под «профессиональным контекстом» понимается совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы профессионального труда.

Профессиональный контекст может воссоздаваться в учебном процессе, состоит из социального контекста, отражающего нормы отношений и социальных действий, а также их ценностную ориентацию, и предметного, отражающего технологию собственно трудовых процессов. Личностный компонент характеризует морально-этические правила и нормы поведения и взаимоотношений специалистов как представителей данной социальной системы, их социально-психологические качества и характеристики.

В соответствии с основными положениями технологии контекстного обучения преподавателю необходимо добиваться дидактически адекватного моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Для эффективности этого процесса следует выполнять ряд требований:

- обеспечивать содержательно-контекстное отражение профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности студента;
- сочетать разнообразные формы и методы обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований к организации учебной деятельности;
- использовать модульность построения системы и ее адаптивность к конкретным условиям обучения и контингенту обучаемых;
- обязательно реализовывать различные типы связей между формами обучения (по существу, данное требование выступает как механизм реализации модульности построения обучения);
- обеспечивать нарастающую сложность содержания обучения и, соответственно, форм контекстного обучения от начала к концу целостного учебного процесса [22].

Тренинг – специальная систематическая тренировка, обучение по заранее отработанной технологии, сконцентрированной на формировании и совершенствовании определенных умений, навыков и их комбинаций.

Он используется и как технология, и как самостоятельная форма обучения. Следует отметить, что тренинг, как вид учебного занятия, при всей внешней схожести на социально-психологический тренинг имеет свою специфику и особенности.

В организации учебных тренингов реализуется единство педагогических знаний и практических педагогических действий. Тренинг, как детально организованная совокупность преднамеренных психолого-педагогических действий и организационных шагов, осуществляемых в определенной последовательности, закрепляет контекст обучения в трех направлениях. Во-первых, он дает знания и возможность их использовать; во-вторых, тренинг благоприятствует приоб-

ретению или некоторой коррекции умений; в-третьих, любое тренинговое занятие – это осознание целей, мотивов, содержания, личностной или профессиональной позиции будущего профессионала.

Как форма обучения тренинговые занятия тесно соприкасаются с развивающим обучением, реализуются через разнообразные способы групповой работы, для которой характерны:

- наличие постоянной группы участников (10-12 человек);
- направленность на приобретение участником тренинга определенной суммы знаний и практических умений профессиональной деятельности и личностных качеств;
- объективизация субъективных чувств и эмоций участников относительно друг друга, происходящая в группе, тех профессиональных качеств личности и практических умений профессионала, которыми необходимо овладеть в ходе занятия; вербализованная рефлексия;
- атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, психологическая безопасность.

Основу тренинговых занятий составляют следующие правила: активность; конфиденциальность; право говорить «нет»; не обманывать; право на поддержку; обязанность слушать – не перебивать; участие во всем; право на личное мнение; работать «от» и «до»; говорить от себя лично о происходящем здесь и сейчас.

Ключевые моменты конструирования тренинговых занятий.

1. Определение целей тренинга. Подготовка занятия начинается с определения целей – как для преподавателя, так и для участников. Цели тренинга должны быть ясны, понятны и приняты участниками, поэтому цели занятия и отдельного упражнения формулируются в позитивных категориях; должны достигаться совместными усилиями, быть точными в определении того, кто, где, когда и как долго; преподаватель должен увидеть, услышать и почувствовать, что цели занятия достигнуты; цели занятия должны быть подвергнуты оценке.

2. Проектирование тренинга. Здесь выделяются четыре важных момента: определение содержания занятия; выбор упражнений для занятия; отбор методов реализации упражнений; оценка занятия.

Содержание занятия охватывает три области – знаний, умений, ценностей; касается четырех сторон личности будущего специалиста: физической, эмоциональной, духовной, интеллектуальной.

Тренинг предполагает выполнение определенных психогимнастических упражнений, которые позволяют снять эмоциональное напряжение, научить студентов владеть своим двигательным аппаратом, способствуют приливу энергии.

Тренинг высвобождает эмоции, поскольку разные упражнения способствуют развитию эмпатийности, эмоциональной выразительности молодого специалиста. Любое тренинговое занятие направлено на формирование интеллектуальных умений и навыков, так как участники занятия высказывают свои мнения, приобретают некоторый опыт. Выбор упражнений для занятия. Упражнения, входящие в состав того или иного занятия, могут даваться всей группе в целом, нескольким подгруппам участников, персонально каждому. Содержание упражнений должно соответствовать целевому назначению и раскрывать содержание темы тренинга. Процесс планирования упражнений включает в себя несколько моментов: определение цели, выделение конкретного задания для ее осуществления, составление инструкции по выполнению.

Отбор методов реализации упражнений. Методы, используемые на учебном тренинге, направлены на приобретение студентами профессионально-значимых качеств, умений и навыков через воздействие на их личностную сферу. Поскольку тренинг рассматривается как разновидность учебного занятия, то при отборе методов активного обучения акцент смещается в сторону тех из них, которые совершенствуют профессиональные умения и навыки: ролевые игры, анализ разнообразных ситуаций, дискуссии.

Оценка занятия – заключительный этап тренинга. Оценке подвергаются результаты тренингового занятия в целом, деятельность каждого участника в достижении целей занятия и личностных целей. Критериями оценки эффективности занятия и значимости его для каждого участника могут служить: успешность, т.е. насколько цели тренинга были достигнуты рациональным путем и какова его значимость для конкретного профессионала; эффективность, т.е. какие изменения произошли в развитии личностно-профессиональных качеств и умений участников тренинга; производительность, т.е. достижение лучших результатов.

Типы оценок: 1) текущая оценка, т.е. поэтапное оценивание каждого упражнения и деятельности студентов. Текущая оценка может быть реализована с позиции либо ведущего, либо тренирующихся, либо наблюдателя тренинга; 2) итоговая оценка, которая дается в конце занятия для выявления эффективности его проведения, деятельности ведущего или каждого участника; 3) оценка переноса, которая предполагает, что знания и умения, полученные в ходе тренинга, находят практическое применение в деятельности участника (например, на педагогической практике).

Оценка как некий объективный взгляд и выражение определенного отношения реализуется через личную оценку, мнение участников, обобщенную оценку (соединяющую в себе личную оценку и мнение участников), а также самооценку.

Все перечисленные выше виды оценки на занятии предлагаются с помощью тестов, вопросников, анкет, экспресс-опросов в таких этапах тренинга, как рефлексия и анализ занятия.

3. Создание климата обучения. При организации занятий преподаватель исходит из того, что перед ним не просто обучаемые, а достаточно взрослые люди, которые на момент тренинга имеют сложившуюся систему ценностей, собственное представление о профессионально-этических нормах поведения. Поэтому

важный момент тренинга как вида учебного занятия – создание психологического комфорта.

Тренинговое занятие может быть построено по следующему алгоритму.

- Оглашение руководителем темы и цели занятия.
- Приветствие участников.
- Выполнение системы упражнений по теме занятия.
- Рефлексия участниками содержания занятия.
- Анализ занятия.
- Домашнее задание [24].

Конкурс профессионального мастерства

Этот вид занятия актуализирует представления студентов о сути, содержании профессионального мастерства и способах его совершенствования, развивает их рефлексивные умения на примере конкретной деятельности, стимулирует проявление творчества, способствует выработке у будущих профессионалов позиции и профессионально направленного мышления. Важной особенностью данного вида учебного занятия выступает то, что студенты после участия в конкурсе делятся впечатлениями от выступления, намечая конкретные пути совершенствования собственного педагогического мастерства. В технологии проведения конкурса выделяют несколько существенных моментов:

1. Время проведения. Конкурс либо служит составной частью такого учебного занятия, как научно-практический семинар, либо выступает самостоятельной организованной формой, поэтому временной регламент колеблется от 2 до 4 часов аудиторных занятий.

2. Организационная форма работы участников конкурса – или групповая, или индивидуальная. Каждая из них выбирается с учетом количества участников, содержания конкурсных заданий и

влияет на установление временного регламента выступлений, способы презентации заданий.

3. Информационно-предметное обеспечение конкурса. Как целевые ориентиры участников используются разнообразные плакаты с профессиональными высказываниями. Мультимедийные средства позволяют участникам наглядно, в виде опорных схем, отразить профессиональное кредо.

4. Участников предварительно знакомят с конкурсными заданиями, а на самом конкурсе выделяют критерии оценки и количество баллов, определяющие призовые места (оценки).

5. Конкурсные задания должны отражать содержание конкретной темы.

6. При составлении сценария конкурса преподаватель может использовать следующий алгоритм оформления записи: название конкурса; оценка; время выступления участника (команды); критерии; задание [30].

Технологии развития опыта творческой деятельности

Технологии, активизирующие творческое мышление, помогающие выработать умения решать новые проблемы и способствующие более продуктивной умственной деятельности, целенаправленному сознательному поиску решения проблемы.

Технологии с применением затрудняющих условий:

1. Технология временных ограничений – основывается на учете существенного влияния временного фактора на деятельность: у одних временные ограничения вызывают повышение активности и достижение даже более высоких результатов, чем в «спокойной» обстановке; другие (их больше всего) в различной степени меняют свое поведение, снижают свои результаты и не всегда достигают конечного решения; на третьих временные ограничения оказывают тормозящее, своего рода шоковое влияние, они

приходят в замешательство, поддаются панике и более или менее отказываются от решения задачи.

2. Технология внезапных запрещений – заключается в том, что на том или ином этапе запрещается использовать в своих действиях какие-то механизмы (детали и т.д.), что способствует разрушению штампов в конструкторской деятельности, возможности применения хорошо известных типов устройств, узлов, деталей.

3. Технология новых вариантов – заключается в требовании выполнить задание по-другому, найти новые варианты его выполнения, когда уже имеется несколько вариантов решения.

4. Технология информационной недостаточности – применяется тогда, когда ставится задача особой активности на первых этапах профессиональной деятельности студентов. Для этого исходное условие задачи представляется с явным недостатком данных.

5. Технология информационной насыщенности – основана на включении в исходное условие задачи заведомо излишних сведений.

6. Технология абсурда – заключается в том, что предлагается решать заведомо невыполнимую профессиональную (конструкторскую) задачу (вроде построения вечного двигателя).

7. Технология рекодификации – состоит в том, чтобы выразить явление по-другому с целью породить новые и оригинальные идеи, связанные с фактом «перевода» явления, основывается на понятии «матрица открытий». Рекодификацию можно было бы определить как переход с одного языка на другой (в науке часто – язык математический). Он не может быть языком всех рекодификаций. Это может быть также графическое представление, схемы, таблицы, диаграммы [30].

Технологии группового решения творческих задач:

1. Технология Дельфи – помогает выбрать из предлагаемой серии альтернатив лучшую: от членов группы требуется дать оценку каждой альтернативе в определенной последовательности.

Процедура здесь такая. Например, с помощью статистических методов выявлено пять причин дефектов. Какую назвать главной? Участники обсуждения (У.О.) проблемы сначала ранжируют все причины по степени важности. На первое место каждый ставит ту альтернативу, которую считает самой главной, а на пятое – второстепенную. Затем каждая альтернатива каждым человеком оценивается по 10-балльной системе в зависимости от издержек, связанных с той или иной причиной дефектов. При этом за высший балл здесь принимается 1, а за низший – 10.

На третьем этапе оба результата по каждой альтернативе перемножаются между собой и находится сумма произведений. Наименьшая сумма укажет на первоочередную причину.

2. Технология «черного ящика». Решение проблем на основе этой технологии осуществляется посредством анализа конкретных ситуаций, которые подбираются таким образом, что при их анализе участники дискуссии невольно затрагивают вопросы возникновения дефектов. К этому участников побуждают специальными, целенаправленными вопросами, например: «К чему может привести данная ситуация?» или «Насколько устойчива в данном случае работа механизмов» и т.д. Сущность «черного ящика» состоит в том, что причины дефектов выявляются как бы косвенным путем. Здесь развязывается творческая инициатива людей.

3. Технология дневников: каждому члену группы качества раздаются карманные записные книжки. Туда в течение, скажем, недели вписываются все возникающие по обсуждаемой проблеме идеи. Нередко записи всех участников анализируются лидером группы с последующим обсуждением подготовленного материала на последнем заседании. Данная технология ценна тем, что, во-первых, появившаяся идея, конкретные рациональные предложения приобретают коллективную групповую окраску, а во-вторых, все неувязки и различные точки зрения выявляются до заседания

группы, категоричные точки зрения сглаживаются. На заседание носится обычно «усредненное» мнение.

4. Технология 6-6: не менее 6 членов группы качества в течение 6 минут стараются сформулировать конкретные идеи, которые должны способствовать решению стоящей перед группой проблемы. Каждый участник на отдельном листе записывает свои соображения. Это делается в лаконичной форме. И после этого в группе организуется обсуждение всех подготовленных списков. В процессе обсуждения отсеиваются явно ошибочные мнения, уточняются спорные, группируются по определенным признакам все оставшиеся. Задача – отобрать несколько наиболее важных альтернатив, причем их количество должно быть меньше числа участников дискуссии [30].

Эта технология способствует формированию у будущего специалиста умения формулировать и решать задачу (проблему) в конкретной обстановке. Ситуационные производственные задачи существенно отличаются от учебных задач-упражнений: если в последней всегда есть сформулированное условие (что дано) и требование (что необходимо найти), то в ситуационной производственной задаче (научной проблеме), как правило, нет ни того, ни другого. Будущему специалисту в ходе решения таких задач прежде всего необходимо разобраться в обстановке, определить, есть ли проблема и в чем, собственно, она состоит, т.е. он сам устанавливает, что ему известно и что надо выяснить для принятия обоснованного решения. Поэтому технология обучения решению таких задач существенно отличается от технологий обучения решению учебных задач, так как производственные задачи (научные проблемы) имеют существенные особенности:

1) в основе производственной задачи, как правило, лежит конкретная производственная ситуация, разрешение которой должно быть подкреплено результатами специальных наблюдений;

2) описание ситуации в производственной задаче может содержать приводящие факторы, которые, на первый взгляд, не имеют к ней прямого отношения;

3) ситуационная задача может не иметь однозначного решения и предполагает несколько его вариантов в разной или в равной степени близких к оптимальному, приемлемому в конкретной обстановке. В многовариантности заложен еще один обучающий эффект решения таких задач – возможность формирования у будущего специалиста умения выбирать оптимальный вариант решения производственной задачи (научной проблемы).

Кроме того, ситуационная задача не всегда решается по известным алгоритмам. Будущий специалист сам (или в коллективе) должен разработать свой алгоритм для ее решения, так как от него требуется не просто найти решение задачи, а определить рациональные способы анализа проблемной ситуации и пути ее разрешения. Таким образом, познавательная деятельность студентов и в этом случае носит исследовательский (проектно-конструкторский) характер [30].

Вопросы для самопроверки:

1. Что понимается под ситуацией (кейсом) в кейс-технологии согласно тексту?
 - а) Вымышленная история, придуманная преподавателем для иллюстрации теории
 - б) Письменное описание какой-либо конкретной реальной ситуации в фирме (история образования, развитие, результаты в бизнесе)
 - в) Абстрактная задача без привязки к реальности
 - г) Набор тестов для проверки знаний
2. Какая из перечисленных тенденций, согласно тексту, обуславливает необходимость внедрения кейс-технологии?

- а) Упрощение содержания образования для массового студента
 - б) Ориентация на получение конкретных знаний, а не на формирование умений
 - в) Направленность развития образования на формирование умений мыслительной деятельности, развитие способностей
 - г) Снижение требований к качествам личности специалиста
3. Что из перечисленного является условием составления описания конкретной ситуации (кейса)?
- а) Ситуация должна быть вымышленной и не соответствовать реальным профессиональным сюжетам
 - б) Желательно, чтобы ситуация отражала «как может быть», а не «как есть»
 - в) Ситуация должна отличаться «драматизмом» и проблемностью, выразительно определять «сердцевину» проблемы
 - г) Текст ситуационного упражнения должен содержать подсказки относительно решения проблемы
4. Какой этап работы с кейсом в аудитории описан как «представление результатов анализа кейса и его составляющих, умение публично представить интеллектуальный продукт, хорошо его прорекламирровать, показать его достоинства»?
- а) Этап введения в кейс
 - б) Этап общей дискуссии
 - в) Этап презентации решений по кейсам
 - г) Этап подведения итогов
5. Что является основной целью любого профессионального образования с позиции технологии контекстного обучения?
- а) Запоминание максимального количества теоретических определений
 - б) Формирование целостной модели будущей профессиональной деятельности студента

- в) Подготовка исключительно к сдаче экзаменов
 - г) Освоение только одной, строго заданной технологии работы
6. Какие три базовые формы деятельности включает технология контекстного обучения?
- а) Лекции, семинары, самостоятельная работа с учебником
 - б) Учебная деятельность, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная
 - в) Теоретическая, практическая, лабораторная
 - г) Индивидуальная, парная, групповая
7. Что относится к фоновому содержанию в технологии контекстного обучения?
- а) Только профессиональные компетенции
 - б) Содержание этики, экологии, истории культуры, формирующее мировоззренческие и социальные качества специалиста
 - в) Технология трудовых процессов
 - г) Предметные задачи и организационные формы деятельности
8. Как характеризуется тренинг как форма обучения в тексте?
- а) Это любое практическое занятие без чёткой структуры
 - б) Специальная систематическая тренировка по заранее отработанной технологии, сконцентрированная на формировании и совершенствовании определённых умений, навыков и их комбинаций
 - в) Это исключительно социально-психологический тренинг без педагогических задач
 - г) Это пассивное прослушивание лекций с элементами обсуждения
9. Какое из перечисленных правил является основой тренинговых занятий?
- а) Обязательно критиковать каждого участника

- б) Конфиденциальность, право говорить «нет», не обманывать, обязанность слушать – не перебивать
 - в) Работать только индивидуально, без взаимодействия
 - г) Преподаватель имеет право перебивать участников в любой момент
10. Какой тип оценки в тренинге предполагает, что знания и умения, полученные в ходе тренинга, находят практическое применение в деятельности участника?
- а) Текущая оценка
 - б) Итоговая оценка
 - в) Оценка переноса
 - г) Самооценка
11. Что является важной особенностью конкурса профессионального мастерства как учебного занятия?
- а) Обязательное использование компьютеров
 - б) Студенты после участия делятся впечатлениями и намечают конкретные пути совершенствования собственного мастерства
 - в) Отсутствие критериев оценки
 - г) Конкурс всегда проводится в индивидуальной форме
12. Какая технология развития опыта творческой деятельности относится к технологиям с применением затрудняющих условий и заключается в требовании выполнить задание по-другому, найти новые варианты, когда уже есть несколько решений?
- а) Технология временных ограничений
 - б) Технология внезапных запретов
 - в) Технология новых вариантов
 - г) Технология абсурда
13. Технология Дельфи предназначена для:
- а) Генерирования случайных идей без какой-либо оценки

- б) Выбора лучшей альтернативы из предложенной серии путём ранжирования и балльной оценки
 - в) Создания «чёрного ящика» для скрытого обсуждения
 - г) Ведения дневников идей в течение недели
14. В чём состоит сущность технологии «черного ящика»?
- а) В прямом указании на причины дефектов
 - б) В выявлении причин дефектов косвенным путём, через анализ специально подобранных ситуаций и наводящие вопросы
 - в) В полной изоляции участников друг от друга
 - г) В запрете на любую творческую инициативу
15. Чем ситуационная производственная задача отличается от учебной задачи-упражнения?
- а) В ситуационной задаче всегда есть чётко сформулированное условие и требование
 - б) Ситуационная задача решается только по известному алгоритму
 - в) В ситуационной задаче, как правило, нет сформулированных условия и требования, обучающийся сам должен определить проблему
 - г) Ситуационная задача всегда имеет единственное правильное решение

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Компетентностный подход сегодня является доминирующей методологией профессионального образования, но его потенциал реализуется лишь при условии адекватного технологического оснащения. В данном учебном пособии систематизированы технологии, помогающие реализовать компетентностный подход.

В современных условиях обнаруживается явное противоречие между потребностями современного учебного процесса во внедрении инновационных технологий и уровнем методической готовности преподавателей, их методических знаний и умений, которые необходимы для модернизации системы образования. Практика показывает, что современные цели образования могут быть реализованы преподавателями, владеющими инновационными методами и технологиями обучения.

На уровне образовательной организации совершенствование методической работы и реализация инновационных процессов возможны при формировании методической компетентности преподавателя. Инновационные педагогические технологии требуют от преподавателей развития умений диагностировать цели обучения, переструктурировать учебный материал в логику индуктивно-дедуктивного проблемного изложения целой темы, моделировать профессиональной деятельности будущего специалиста, организовать самостоятельную работу студентов, обеспечивать благоприятный психологический климат.

Таким образом, ответ на вызовы современного образования лежит не в простом переименовании целей (знания → компетенции), а в глубокой технологической перестройке всего образовательного процесса, где ключевыми становятся активные, контекстные и рефлексивные технологии обучения, соответствующие природе человеческой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азарова, Р. Н. Один из подходов к проектированию основных образовательных программ вузов на основе компетентностного подхода / Р. Н. Азарова, Н. В. Борисова, Б. В. Кузов; под редакцией профессора Селезневой В.А. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 108 с.
2. Байденко, В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап. / В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворт. – Изд. 2-е допол. и перераб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 674 с.
3. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. / В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
4. Байденко, В. И. Компетенции: к проблемам освоения компетентностного подхода / В. И. Байденко. – М., 2002. – 320 с.
5. Бегун, В. Образование в России: словарь-справочник / В. Бегун, Г. Ляйкауф. – М.: Флинта, 2001. – 520 с.
6. Берденникова, Н. Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе / Н. Г. Берденникова, В. И. Меденцев, Н. И. Панов. – СПб.: Д.А.Р.К., 2006. – 198 с.
7. Бондаревская, Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23-31.
8. Васенев, Ю. Б. Организация и управление учебным процессом вуза при переходе на ФГОС ВПО нового поколения / Ю. Б. Васенев. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2007. – 242 с.
9. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к 4 заседанию методологического се-

минара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

10. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: словарь / С. М. Вишнякова. – М.: Новь, 1999. – 156 с.

11. Компетентностный подход: пути реализации / Г. П. Гагаринская, В. П. Гарькин, Е. Н. Живицкая, О. Ю. Калмыкова, Н. В. Соловова. – Самара: Универс групп, 2008. – 258 с.

12. Галямина, И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. / И. Г. Галямина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.

13. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

14. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня, 2003. – № 5. – С. 34-42.

15. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

16. Инновационные подходы к проектированию федерального государственного образовательного стандарта и примерных основных образовательных программ по направлению подготовки высшего профессионального образования «Биология» / Под редакцией профессора О.П. Мелеховой. – М.: Издательство Московского университета, 2007. – 190 с.

17. Ищенко, В. В. Об опыте разработки ГОС ВПО с использованием компетентностного подхода: материалы к третьему засе-

данию методологического семинара 28 сентября 2004 г. / В. В. Ищенко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 27 с.

18. Киреева, М. В. Система повышения профессионально–педагогической компетентности педагогических работников / М. В. Киреева, Е. В. Ладинская // Методист. – 2006. – № 6. – С. 54-58.

19. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий / А. К. Колеченко. – СПб.: «Каро», 2001. – 368 с.

20. Кузнецова, Е. А. Педагогические условия эффективности проектирования методической работы в среднем специальном учебном заведении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кузнецова Елена Алексеевна; [Кур. гос. ун-т]. – Курск, 2004. – 242 с.

21. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Л.: Издательство ЛГУ, 1980. – 285 с.

22. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев. – Ч.1. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 347 с.

23. Маховая, Ю. В. Методическое сопровождение деятельности педагогов профессионального колледжа / Ю. В. Маховая // Методист. – 2008. – № 10. – С. 45-47.

24. Морева, Н. А. Технологии профессионального образования. (Рекомендовано УМО по специальностям педагогического образования) / Н. А. Морева. – М.: ACADEMIA, 2005. – 428 с.

25. Никишина, И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе / И. В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2007. – 91 с.

26. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под редакцией д-р пед. наук, профессора Е.С. Полат. – М.: ACADEMIA, 2001. – 270 с.

27. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

28. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / под редакцией М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 506 с.

29. Педагогика профессионального образования / Под редакцией В. А. Сластенина. – М.: ACADEMIA, 2006. – 366 с.

30. Пидкасистый, П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М.: Педагогическое сообщество России, 1999. – 354 с.

31. Переломова, Н. А. Повышение профессиональной компетентности методиста дополнительного образования: образовательная программа курсов повышения квалификации методистов доп. образования / Н. А. Переломова // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2007. – № 1. – С. 39-65.

32. Подчалимова, Г. Н. Проектирование содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ: теория и практика / Г. Н. Подчалимова. – М.: Издательство МГПУ, 2001. – 503 с.

33. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 134 с.

34. Рябов, В. В. Компетентность как индикатор человеческого капитала: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / В. В. Рябов, Ю. В. Фролов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 45 с.

35. Селиверстова, Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания: учебное пособие / Е. Н. Селиверстова. – 2-е изд., испр. – Владимир: ВлГУ, 2017. – 207 с.

36. Соловова, Н. В. Инновационные методы обучения и реализация компетентностного подхода / Н. В. Соловова, В. П. Гарькин, С. В. Николаева // «Инновационные технологии в образовательной деятельности вуза: опыт, проблемы, пути решения». – Самара, 2008. – С. 133-140.

37. Стефановская, Т. А. Технологии обучения педагогики в вузе / Т. А. Стефановская. – М.: «Совершенство», 2000. – 258 с.

38. Томилин, О. Б. Технологии формирования компетенций в системе высшего образования / О. Б. Томилин, А. В. Бритов, С. И. Демкина. // Электронный реферативный сборник. Выпуск 15. «Компетентностный подход: от идеи – к реализации». Приложение к журналу «Совет ректоров». – 2008. – № 7.

39. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – № 2. – С. 58-64.

40. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2(1325). – С. 58-64.

41. Шевченко, В. А. Теоретико-методологические вопросы управления образовательными системами в условиях реализации компетентностного подхода / В. А. Шевченко // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2010. – № 2(12). – С. 40-46.

42. Vath, R. J. Understanding First-Time Enactment of Environmental Decision Making / R. J. Vath, A. Switzer // Lessons for the Support of Teachers and the Design of Professional Development. 2008. – 435 p.

Учебное издание

Соловова Наталья Валентиновна

Рылов Андрей Николаевич

**ТЕХНОЛОГИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Учебное пособие

Редакционно-издательская обработка
издательства Самарского университета

Подписано в печать 18.05.2026. Формат 60×84 1/16.

Бумага офсетная. Печ. л. 5,0.

Тираж 120 экз. (1-й з-д 1-27). Заказ . Арт. – 10(УП)/2026.

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С. П. КОРОЛЕВА»
443086 САМАРА, МОСКОВСКОЕ ШОССЕ, 34.
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)

Издательство Самарского университета.
443086 Самара, Московское шоссе, 34.