

Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского

Е.И. Балакирева Е.Г. Евдокимова Н.Ю. Курчатова

С.В. Дубровская Е.В. Ушакова

## **СИТУАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ. ПРАКТИКУМ**

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ**

*для магистров факультета психологии*

Саратов

2018

УДК 378.015.3 (076.5)

ББК 74.58 я 73

С 41

**Ситуационное обучение: практикум** Е.И. Балакирева, Е.Г. Евдокимова, Н.Ю. Курчатова, С.В. Дубровская, Е.В. Ушакова. Учебно-методическое пособие. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2018. - 72 с.

ISBN

В пособии представлены возможности, виды и способы ситуационного взаимодействия, предлагается алгоритм работы над ситуацией в группе, анализируется механизм подготовки преподавателя и студентов к ситуационному обучению группы, анализируются возможные риски при применении ситуационного обучения и предлагаются пути выхода из них. Для детального анализа предлагаются готовые кейсы для решения педагогических ситуаций.

Рекомендуют к печати:

кафедра педагогики факультета психологии Саратовского государственного университета

доктор педагогических наук, профессор Е.А.Александровна (Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского)

© Е.И. Балакирева, Е.Г. Евдокимова, Н.Ю.

Курчатова, С.В. Дубровская, Е.В. Ушакова. 2018

© Саратовский

государственный университет имени

Н.Г.Чернышевского, 2018

## Оглавление

Введение.....	5
Тема 1. Ситуационное обучение.....	8
Вопросы для самопроверки.....	16
Творческие задания.....	17
Тема 2. Кейс-метод: возможности в профессиональном обучении.....	18
Вопросы для самопроверки.....	25
Творческие задания.....	26
Тема 3. Источники и этапы создания кейса.....	27
Вопросы для самопроверки.....	33
Творческие задания.....	33
Тема 4. Работа над ситуацией в аудитории.....	34
Вопросы для самопроверки.....	47
Творческие задания.....	48
Тема 5. Риски в ситуационном обучении.....	49
Вопросы для самопроверки.....	50
Творческие задания.....	51
Приложения.....	52
Список источников и литературы.....	67

## Введение

Данное учебно-методическое пособие разработано для магистров факультета психологии Саратовского государственного университета имени Н.Г.Чернышевского, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». В нем представлена специфика и особенности ситуационного обучения, дана подробная характеристика кейс-метода (Case study) и показаны его возможности в профессиональном обучении, описаны источники и этапы создания кейс-метода, дано детальное описание работы группы над ситуацией в аудитории, а также перечислены и охарактеризованы проблемы при работе с кейсами и риски в ситуационном обучении, дана подборка кейсов для работы на практических занятиях и для самостоятельной работы. Учебно-методическое пособие написано в соответствии с требованиями ФГОС и способствует формированию необходимых общекультурных и профессиональных компетенций будущих магистров психолого-педагогического образования.

Дисциплина «Ситуационное обучение. Практикум» относится к вариативному блоку профессионального цикла дисциплин, призванных осуществлять более углубленную подготовку к решению специальных и практических профессиональных задач педагога - психолога.

В результате изучения дисциплины магистр должен:

знать:

- особенности сложной многоаспектной технологии обучения Case study;
- операции исследовательского процесса, аналитические процедуры Case study;
- виды современных Case study;
- основные этапы и процедуры Case study;

-отличительные особенности технологии Case study от решения профессиональных задач;

- характерные особенности работы над ситуацией в аудитории;

- источники формирования кейса;

- этапы работы с кейсом.

уметь:

- анализировать ситуацию, определять суть проблемы, разрабатывать возможные варианты решения ситуаций и выбирать один наиболее приемлемый;

- выполнять сложные задания в составе небольших групп;

- эффективно использовать моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания и др.;

- составлять и презентовать отчет (письменный анализ) о проделанной работе;

- проявлять необходимую инициативу и самостоятельность при анализе ситуации;

- анализировать теоретико-методологические подходы различных школ, применяемых в ситуационном обучении, и осмысленно выбирать свою теоретико-методологическую позицию в практической деятельности.

владеть:

- всеми компонентами технологии кейс-метода;

- самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решений;

- техникой мотивации педагогической деятельности.

В ходе изучения данной дисциплины обращение к реальным ситуациям затруднения и к осмыслению путей их решения призвано помочь начинающему педагогу в более глубоком понимании основ своей деятельности. Зачастую начинающим педагогам не видно за методическими задачами будничных вопросов. Потому так важно заранее продемонстрировать им типичные трудности, которые, по всей вероятности, ожидают завтра в

стенах школы, колледжа, вуза. Начинающий преподаватель может посмотреть на себя со стороны в сложных ситуациях и принять определенные решения, как если бы он столкнулся с ними реально.

Важно подчеркнуть, что с помощью типовых ситуаций стимулируется творческий подход преподавателя, а не освоение готовых рецептов решений. Заблаговременное приобщение начинающих педагогов к животрепещущим проблемам современного образования может послужить толчком к переосмыслению различных педагогических идей и решений. Такой подход обладает тем очевидным достоинством, что он побуждает педагогов тщательно обдумывать и оценивать свои решения.

Представленное учебно-методическое пособие «Ситуационное обучение. Практикум» включает в себя теоретическую часть, иллюстративный материал, задания для самостоятельной работы, кейсы для анализа, что является важным для успешного изучения данной дисциплины.

## **Тема 1. Ситуационное обучение**

### **1.1. История возникновения**

Ситуационное обучение обретает особую актуальность в педагогическом образовании. На успех педагогической деятельности влияет множество факторов, которые невозможно просчитать заранее. Каждый момент педагогического взаимодействия определяется конкретной ситуацией: методы управления деятельностью учащихся, цели и средства, стиль работы.

По мнению специалистов в области менеджмента (Дж. Вудворда и представителей эмпирической школы), невозможно обеспечить создание таких структур, методов, типов организационного порядка, которые были бы идеально приспособлены для любого времени, целей, ценностей, ситуации и других условий деятельности. Следовательно, необходимо определить условия, в которых применение тех или иных принципов приносит желаемый результат.

С этой целью вводилось понятие «управленческая ситуация», обозначающее совокупность всех внешних и внутренних факторов (воздействий), которые определяют условия жизнедеятельности организации и ее элементов, а также организационное поведение ее работников. Для каждого типа управленческих ситуаций имеются свои оптимальные требования к состоянию организации, свои свойства, средства, стратегия, оптимальная структура [Молл,1998; Gabele,1981].

Различные ситуационные модели подчеркивают необходимость гибкого руководства. Руководитель должен четко представлять способности подчиненных, свои собственные возможности, природу задач, потребности, полномочия, качество информации, особенности различных стран. Поэтому самый эффективный стиль такой, который позволяет ориентироваться на реальность, то есть когда руководитель подбирает стиль под конкретную

ситуацию. Для анализа руководящей функции педагога интерес представляет следующая типология стилей руководства:

1. С стиль поддержки (ориентирован на человека, человеческие взаимоотношения).

2. Инструментальный стиль (ориентирован на работу, задачи).

3. С стиль, который поощряет подчиненных к участию в работе (руководитель делится информацией и использует идеи подчиненных для принятия решений группой, применяются консультации).

4. С стиль, ориентированный на достижение.

На основе ситуационного подхода в теории менеджмента становится ясно, что не существует плохих или хороших методов управления в деятельности педагога, существует лишь соответствие или несоответствие метода конкретной ситуации. Самым эффективным методом в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации. Освоение возможностей ситуации реализуется в том случае, когда учащиеся выявляют проблемы, формулируют задачи, подбирают способы действия, т.е. обучаются в процессе действия.

Идея обучения через действие — action learning — была предложена в 1971 г. в статье Майка Педлера «Формирование эффективных менеджеров». Многие современные программы и методики обучения в колледжах и университетах включают в себя разнообразные ситуации, ролевые игры, упражнения, эксперименты и творческие проективные задания. Именно практические задания, построенные на интенсивных технологиях, дают возможность обучаемым перейти от пассивного потребления информации к активному участию в процессе познания. Программа деятельностного обучения, построенная на интенсивных игровых технологиях, меняет принцип «сядь и прочитай это / посмотри на это» на принцип «встань, пересядь на другое место в команду, сделай это и действительно научись



Исследователи установили, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20 % информации, в то время как в дискуссионном обучении — 75 %, а в деловой игре — около 90 %. В учебном процессе современных вузов наиболее актуальными инновациями являются модели учебной дискуссии и игровая модель. Обе эти модели обучения тесно взаимосвязаны: в их основе — организация активной деятельности обучаемых по поиску и принятию решений и затем организация проведения внутригрупповой и межгрупповой дискуссии по проблемам, отражающим реальность будущей профессии, или по смоделированным ситуациям в рамках интерактивных технологий обучения: имитационных, деловых игр, сценариев ролевых игр и инсценировок.

## **1.2. Технологии анализа ситуаций для активного обучения (action learning)**

Понятие "ситуация" означает положение, сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение. Ситуация - (фр. – обстановка) – совокупность обстоятельств и действий, совершаемых в них. Это своего рода микросреда, в которой действует человек. Педагогический процесс можно рассматривать как непрерывную цепь взаимосвязанных, взаимопродолжающих друг друга педагогических ситуаций. Ситуации в системе образования возникают стихийно, но могут и предварительно проектироваться.

По характеру педситуации делятся на проблемные, производственные, воспитательные, ситуации выбора, развития, успеха и т.д. Специально создавая ситуации и «помещая» в них детей, можно способствовать их более успешному развитию. Термин «ситуация» вошел в русскую речь со времен Петра I.

Первоначально ситуационное обучение возникло в сфере менеджмента. Технология активного обучения разработана в 1930-е гг. в Гарвардской школе

бизнеса (школа делового администрирования Гарвардского университета, г. Бостон, США). Известность в России она получила лишь в начале 1970-х гг. Эта технология может использоваться и самостоятельно, и как часть традиционных методов обучения или деловых игр и тренингов.

Специфика данной технологии заключается в том, что при проведении занятия в виде ситуационного упражнения можно достичь прогнозируемых результатов. Однако это удастся, лишь осуществляя взаимодействие с другими участниками, выполняя комплексные взаимосвязанные (дополняющие) вычисления, выслушивая различные точки зрения и подходы и аргументируя собственную позицию. Именно работа в группе по анализу ситуации позволяет обучаемым усвоить знания и приобрести навыки и умения практически решать сложные задачи, рассматривать разнообразные возможности и подходы к решению проблем и адаптироваться к разным типам людей, участвующих в принятии решений.

Цели технологии анализа ситуаций: развитие навыков анализа и критического мышления; соединение теории и практики; - представление примеров принимаемых решений и их последствий; демонстрация различных позиций и точек зрения; формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности ситуационной проблемы, усваение алгоритмов управленческих решений. В результате применения ситуационных технологий изменяется мотивация к обучению — студенты проявляют активность, включенность в деятельность.

К технологиям, построенным на анализе ситуаций, относятся: метод ситуационного анализа, включающий анализ конкретных ситуаций — АКС (ситуационные задачи — СЗ, ситуационные упражнения — СУ); метод ситуационного обучения — кейс-стади, метод кейсов, метод «инцидента»; метод анализа критических прецедентов, метод проигрывания ролей, игровое проектирование. Далее рассмотрим каждый из перечисленных методов, его особенности и возможности применения в учебном процессе.

### 1.3. Эвристический потенциал Case study

Педагогические исследования ситуации активно проводятся при переходе от педагогики мероприятий к педагогике среды, где педагогическая ситуация задается с целью влияния на протекание образовательного процесса, предусматривающего развитие личности [Борытко, 2001; Сериков, 2007 и др.]. Категория ситуации при анализе воспитательного процесса, по В.М.Борытко, выступает в двух функциях: как рамка исследования и как содержательная единица процесса.

Механизм развития личности в условиях ситуационного обучения обоснован тем, что «всякая ценность будет иметь значимость для субъектов образовательного процесса лишь через представление ее в виде задачи-коллизии, требующей сопоставления этой ценности с другими ценностями; в форме диалога, предполагающего исследование смысла; через имитацию жизненной ситуации, позволяющей апробировать эту ценность в действии и общении с другими людьми, сравнить с другими ценностями» требуют переосмысления с позиции самого человека.

Для того, чтобы обращение к педагогической ситуации в профессиональном образовании решало поставленные задачи, необходимо учитывать особенность ее описания, включать не только описание явных событий, но так же затрагивать «неявные», «скрытые» факторы образования (В.А.Сухомлинский, А.Н.Тубельский, И.Д.Фрумин, А.А.Остапенко и др.). «Скрытыми» данные факторы названы потому, что они, являясь проявлением многослойности педагогической реальности, могут оказывать косвенное влияние на процесс обучения и организацию деятельности учителей и учащихся в школе [Фрумин, С.15] .

Ситуационное обучение обладает потенциалом развития личности так же в силу созвучия с опытом проживания учащимися многочисленных ситуаций в

образовании. Данный опыт по-разному влияет (в виде проекции) на актуальную ситуацию. В традиционной научной культуре мир рассматривается как данный объективно, существующий независимо от познающего субъекта. Проективный мир постигается как нечто созданное и продолжающее создаваться людьми, как продукт и результат их усилий и замыслов, и человека осознает себя субъектом существующего мира, вносящим смысл и свободным в его осмыслении. проективного образования (Г.Саймон,1972, Дж.Джонс, 1986, О.Генисаретский.1989, К.Кантор,1990,и др.).

1.Проективное образование (от проекция-«бросать вперед»), определяемое как «думать о будущем»,замышлять», «проектировать». В замыслах, проектах, свойственных каждому человеку, человек ориентируется в действительности, «образуется».

2. Проективное образование происходит в процессе решения жизненных проблем, субъективных задач.

3. Образование рассматривается как внутренний процесс развития личности, протекающий вне или на фоне обучения, имеющий свои законы.

4.В проективном образовании меняется роль педагога, который становится скорее советником, консультантом, хотя роли тренера, инструктора, репетитора, присутствуют. Кроме дидактических, выстраиваются иные отношения между участниками педагогического взаимодействия, предполагающие взаимный обмен информацией, поиск решения.

5.Проективное образование рассматривается как проекция личности на среду. На основе прошлого опыта под влиянием обучения предполагается получение таких результатов, как представления, впечатления, замыслы и планы.

Данные положения созвучны представлениям о создании личностно-развивающей ситуации, обеспечивающей становление опыта субъективирования, т.е. «выработки своего (личностного) знания, собственного

мнения, своей концепции мира (мировоззрения), своего стиля, собственной структуры деятельности» [Сериков,1999,с.165], «опыт быть личностью».

Педагогическая ситуация определяется как "реальная обстановка в учебной группе и в сложной системе отношений и взаимоотношений, которую нужно учитывать при принятии решения о способах воздействия на них"[Кузьмина,1967]. В педагогических ситуациях перед учителем наиболее отчетливо встает задача управления деятельностью ученика. При ее решении учителю надо уметь вставать на точку зрения ученика, понимать, как ученик воспринимает сложившуюся ситуацию, почему он поступил именно так.

Типизация ситуаций педагогического взаимодействия позволяет педагогу предусмотреть необходимые способы и приемы, обеспечивающие результативность педагогического взаимодействия. Однако в условиях смысловой неопределенности современного исторического момента, привносящей дискретный и нелинейный характер социальной коммуникации, разновидностью которой выступает образование, педагогу так же требуется готовность к совместной с обучающимися организации актуальной ситуации взаимодействия. В антропологическом рассмотрении педагогическая ситуация предстает в виде системы педагогических условий становления личности ребенка, сознательно конструируемых или используемых педагогом в воспитательных целях; при этом учащиеся выступают субъектами, способными к созиданию себя.

Исследователи обращают внимание на континуальность ситуаций, из которых складывается взаимодействие. Например, неразрывность разного характера ситуаций, отображена в представлении Б.П.Битинаса в виде взаимосвязанной цепи воспитательных ситуаций, Б.Т.Лихачева об уровне характера «отношенческих» воспитательных ситуаций в виде уровня необходимого, должного, обязательного; уровня свободного выбора вида деятельности, общения и избирательных отношений; уровня случайного в

общении, где взаимоотношения и взаимодействия приобретают индивидуальный смысл.

В содержательном рассмотрении ситуации может быть выделено два основных направления. Одно из них состоит в выявлении и учете педагогом определенных факторов ситуации, используемых в процессе управления педагогическим процессом [Третьяков,1997; и др.]. Второе направление представлено в научных исследованиях и в практике в виде анализа типических ситуаций, зачастую негативных, которые позволяют подготовиться к возможным затруднениям в процессе взаимодействия с обучающимися до наступления реальной ситуации [Игнатъева,2006; Drayer,1979].

Наиболее распространенным является рассмотрение авторами затруднительных ситуаций, с которыми сталкивались начинающие учителя. Таким образом осваивается само понятие типичных ситуаций затруднения педагога, так и способ, которым молодые педагоги пытались привести их к благоприятной развязке. В некоторых случаях читателю предоставляется возможность предложить собственные варианты решений.

Большинство затруднительных ситуаций относится к вопросам дисциплины, мотивации, эмоциональной адаптации, индивидуальных различий, оценки познавательного прогресса учащихся, наконец, взаимоотношений в стенах школы.

Среди ситуаций затруднения выделяются так же дидактогенные ситуации, когда нарушение педагогического такта со стороны учителя приводит к возникновению у учащихся негативных психических состояний. Дидактогенные ситуации способствуют формированию детских психотравм, Ребенок переживает психотравмирующую ситуацию в том возрасте, когда он еще не способен к активно-поисковому ее преодолению, он может закрепиться в своей исходной тенденции к пассивно-оборонительному реагированию, базируется на одной из основных потребностей человека - потребности в

безопасности. Риски, связанные с данными ситуациями, требуют пристального внимания в процессе подготовки педагогов.

Обращение к реальным ситуациям затруднения и путей их решения призвано дать начинающему педагогу более глубокое понимание основ деятельности. Зачастую начинающим педагогам не видно за методическими задачами будничных вопросов. Потому так важно заранее продемонстрировать им типичные трудности, которые, по всей вероятности, ожидают завтра в стенах школы. Начинающий учитель может посмотреть на себя со стороны в сложных ситуациях и принять определенные решения, как если бы он столкнулся с ними реально.

Кроме ситуаций затруднения в качестве типичных разрабатываются представления о ситуации успеха. Ситуация успеха - это такая совокупность обстоятельств и действий учителя и ученика, действуя согласно которым ученик достигает успеха в решении учебных задач. Ситуация успеха – это разновидность ситуаций, преднамеренно создаваемых учителем, воспитателем для всех детей, но в первую очередь, кому этот успех дается с трудом – неуверенных в себе, скромных и застенчивых, имеющих комплекс неполноценности, без больших способностей. Ученик переживает радость победы, преодоления трудностей, чем преодолевает уныние, неверие в свои силы и способности. Создавая (проектируя) ситуации успеха, педагог поступает по-христиански, протягивая руку помощи слабому и нуждающемуся, выравнивает морально-психологический климат в детском коллективе.

Важно подчеркнуть, что с помощью типовых ситуаций стимулируется творческий подход учителя, а не освоение готовых рецептов решений. Заблаговременное приобщение начинающих учителей к животрепещущим проблемам школы может послужить толчком к переосмыслению различных педагогических идей и решений. Такой подход обладает тем очевидным достоинством, что он побуждает начинающих учителей тщательно обдумывать и оценивать свои решения.

### **Вопросы для самопроверки**

1. С чем связывают появление ситуационного метода обучения?
2. Какие ситуации называют типовыми?
3. Что именно в ситуативном обучении позволяет развивать профессиональную компетентность педагога?

### **Творческие задания**

1. Составьте описание типовых дидактогенных ситуаций.
2. Составьте описание типовых ситуаций успеха.
3. Предложите собственную типологию ситуаций профессиональной деятельности педагога.



## **Тема 2. Кейс-метод: возможности в профессиональном обучении**

Кейс-стади – это особый разбор конкретной ситуации или практического случая, содержащего проблему, которая может содержать как одну проблемную ситуацию, так и несколько. Как известно еще Сократ применял данный метод для большей убедительности и наглядности своих утверждений, мыслей и идей. Подобного рода подход применялся достаточно часто в сферах естественных и точных наук, там, где требовался эксперимент или опыт. Именно здесь происходит наглядность, включенность каждого ученика в сам процесс освоения знаний опытным путем. Поэтому можно сказать, что данный метод насчитывает огромное количество проблемных ситуаций ориентированных именно на практику и ее значения для получения дальнейших умений.

В современной же образовательной среде кейс-стади применяется как инструмент для решения практических задач, способствующих развитию у обучающихся самостоятельного мышления, коммуникативной компетентности и мета предметных умений.

Как справедливо отмечает А. Долгоруков проблема внедрения метода case-study в практику высшего профессионального образования в настоящее время является весьма актуальной, что обусловлено двумя тенденциями:

- первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации;

- вторая вытекает из развития требований к качеству специалиста, который, помимо удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в условиях кризиса [Долгоруков А.М. 2002 ].

Сегодня метод case-study наиболее широко используется в обучении экономике и бизнес-наукам за рубежом. Впервые он был применен в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 году; внедрение этого метода в Гарвардской школе бизнеса началось в 1920 году. Первые подборки кейсов были опубликованы в 1925 году в Отчетах Гарвардского университета о бизнесе. Первооткрывателем использования кейс-стади считается Христофор Колумб Лэнгделл. После окончания Гарвардской школы права Лэнгделл продолжил в ней свою работу в качестве научного сотрудника и библиотекаря. В 1879 году президент Гарварда Чарльз Уильям Элиот, бывший сокурсник Лэнгделла, назначил его деканом школы права и он, изучивший огромный библиотечный материал по юриспруденции, сразу же приступил к развитию метода кейсов. Используя сократовский метод (вопрос - ответ), развивая метод проб и ошибок, он предложил студентам работать с первоисточниками (судебными делами, решениями апелляционного суда), а затем делать собственные выводы, представлять собственные интерпретации и анализ. Подход Лэнгделла резко отличается от традиционного обучения и в свое время был встречен огромным сопротивлением. За первые три года метод кейсов постепенно утвердился не только в Гарварде, но и в других 10 юридических школах. Школа бизнеса в Гарварде была основана в 1908 году. В первую программу под названием «Магистр делового администрирования» был введен обязательный курс метод ситуационного анализа «Искусство ведения бизнеса». Дальнейшее развитие метод кейсов получает в 1919 году с приходом нового декана, банкира Уоллеса Донэма, который, окончив юридическую школу, продолжил свою деятельность в школе бизнеса. В это время метод

кейсов распространился на все дисциплины школы и имел успех [Адолина Н.П. 2012]. К 1921 году были опубликованы первые подборки кейсов, а уже в 1922 году 85 учебных заведений стали применять кейсы в своей работе. Уоллес Донэм организовал также ряд занятий по преподаванию метода ситуаций, и с тех пор Гарвард считается пропагандистом метода кейсов. Сейчас в Гарварде действуют три школы – права, бизнеса и медицинская, наиболее активно строящие процесс обучения на кейс-методе.

Современные кейсы сохраняют те же характеристики и требования что и в начале XX века. Рядовой студент за время учебы в Гарварде разбирает до 700 кейсов, тратит до 90% учебного времени на работу с конкретной ситуацией.

С 1920-х годов прошлого столетия в системе европейского образования стали применять гарвардский метод. В 1965 году при Манчестерском университете открывается школа бизнеса, в которой к кейс-методу подошли творчески. В манчестерской традиции описание ситуации более краткое, а решение принципиально открыто и вырабатывается в ходе групповых дискуссий. Здесь освоили и проектный метод бизнес-обучения, применяемый сейчас во всех сферах бизнеса и образования. Лидером по сбору и распространению кейсов является созданный в 1973 году по инициативе 22 высших учебных заведений Центр хранения и распространения кейсов Великобритании и Ирландии. С 1991 года он называется «Европейский центр хранения и распространения кейсов», в нем находятся всего 340 организаций.

Таким образом, в настоящее время сосуществуют две классические школы case-study — Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно верного решения, вторая – предполагает много вариантность решения проблемы. По нашему мнению, обе школы имеют огромное количество последователей по причине того, что они решают наиболее важные задачи: единственное решение больше присуще точным наукам, также юриспруденции и медицине, тогда как много вариантность позволяет

расширить угол зрения и подойти к проблеме с разных сторон и позиций, что в сегодняшнем изменчивом социуме становится всё более актуальным.

В послевоенный период происходит становление советской школы, подразумевающее уход от старой системы образования и создание и укрепления новой. Новые реалии диктовали свои условия, которые могли быть востребованы обществом и государством. Педагогические школы искали новые идеи и направления позволяющие добиться более эффективного обучения. Такими идеями стали метод проектов и кейс-метод. Одним из первых кто встал на сторону использования зарубежных методов и технологий был С.Т.Шацкий [С.Т.Шацкий 1924.]. Он был сторонником концепции свободного воспитания и приверженцем идей известного американского педагога Д.Дьюи [Дьюи Д. 1922]. Больше всего внимания С.Т.Шацкий уделял изучению влияния на процесс образования и воспитания опыта самого учащегося, постижения им знаний опытным путем.

В дальнейшем в течение 1920-1924 гг. в процессе преподавания в советских партийных школах при изучении экономических дисциплин знакомились в основном с методом кейс-стади (методом казусов). Но к сожалению в данный период времени метод казусов не продвинулся далее в образовательной сфере. Следующим этапом, который являлся всплеском интереса к зарубежным направлениям и методикам был XX век. Связано это было и с крахом «железного занавеса» и хлынувшими фондами и международными семинарами на российскую научную почву. Так в рамках мега проекта «Развитие образования в России» при поддержке фонда Дж.Сороса многие получили возможность обучения западным методикам и технологиям. Стоит отметить, что сегодня кейс-метод развивается по трем направлениям:

Первое направление – решение бизнес-кейсов. Это чисто западное явление пришедшее к нам с первыми управленцами и бизнесменами получившими опыт или образование за пределами РФ. Реальность, в которой не

хватает специалистов, направленных на решение конкретных практических задач дает как спрос, так и предложение.

Второе направление – связано с практикой модернизации системы образования, принятием нового закона (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"), который в свою очередь ориентирует педагогов и учащихся на поиск новых эффективных методов обучения. Кейс- метод сегодня полностью пронизывает все уровни образования от среднего до высшего.

Третье направление осуществляется в системе модернизации школьного образования вместе с другими инновационными технологиями. Кейс-стади используются в виде ситуационных задач, имеющих аналогичную методику и цели, но меньшие по объему и времени на их решение.

Таким образом, можно подвести итог о том, что кейс – метод имеет глубокую, историческую, социальную, экономическую природу. Он может быть использован в любом научном направлении от медицины до военно-стратегических наук. Его главная задача научить опытным, экспериментным путем достигать наиболее результативного и правильного результата.

### **Общие принципы и характеристики метода**

1. Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности; задача преподавания при этом сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле.

2. Акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя; отсюда принципиальное отличие метода case-study от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда студент по сути дела

равноправен с другими студентами и преподавателем в процессе обсуждения проблемы.

3. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

4. Технология метода заключается в следующем: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить; при этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. в роли диспетчера процесса сотворчества.

5. Несомненным достоинством метода ситуационного анализа является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

6. В методе case-study преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью», неэмоциональностью изложения материала — эмоций, творческой конкуренции и даже борьбы в этом методе так много, что хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральный спектакль.

Приведенные выше принципы кейс метода являются общеизвестными и позволяют наиболее эффективно решать поставленные задачи. Так же что стоит учесть, что за время существования и активного использования данного метода появилось разнообразие типов и жанров кейсов. Приведем некоторые, наиболее известные:

### **Типы и жанры кейсов**

Классификация кейсов может производиться по различным признакам. Одним из широко используемых подходов к классификации кейсов является их сложность. При этом различают:

- иллюстративные учебные ситуации — кейсы, цель которых — на определенном практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;

- учебные ситуации — кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса — диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;

- учебные ситуации — кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т.д.; цель такого кейса — самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов;

- прикладные упражнения, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее; цель такого кейса — поиск путей решения проблемы.

Кейсы могут быть классифицированы, исходя из целей и задач процесса обучения. В этом случае могут быть выделены следующие типы кейсов:

- обучающие анализу и оценке;
- обучающие решению проблем и принятию решений;
- иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

По мнению авторов данного подхода в российской высшей школе наиболее распространены кейсы третьего типа.

Заслуживает внимания классификация кейсов, приведенная Н. Федяниным и В. Давиденко, хорошо знакомыми с зарубежным опытом использования метода case-study:

- структурированный (highly structured) “кейс”, в котором дается минимальное количество дополнительной информации; при работе с ним

студент должен применить определенную модель или формулу; у задач этого типа существует оптимальное решение;

- “маленькие наброски” (short vignettes), содержащие, как правило, от одной до десяти страниц текста и одну-две страницы приложений; они знакомят только с ключевыми понятиями и при их разборе студент должен опираться еще и на собственные знания;

- большие неструктурированные “кейсы” (long unstructured cases) объемом до 50 страниц - самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода; информация в них дается очень подробная, в том числе и совершенно ненужная; самые необходимые для разбора сведения, наоборот, могут отсутствовать; студент должен распознать такие «подвохи» и справиться с ними;

- первооткрывательские “кейсы” (ground breaking cases), при разборе которых от студентов требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое, при этом студенты и преподаватели выступают в роли исследователей.

Некоторые ученые считают, что кейсы бывают «мертвые» и «живые». К «мертвым» кейсам можно отнести кейсы, в которых содержится вся необходимая для анализа информация. Чтобы «оживить» кейс, необходимо построить его так, чтобы спровоцировать студентов на поиск дополнительной информации для анализа. Такой подход позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Дайте экспертную оценку возможности использования описанного способа работы в массовом образовании в современном вузе. Аргументируйте свои выводы ?
2. Как Вы считаете есть ли взаимосвязь изменений в системе образования и распространении метода кейс-стади?



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

4. Каковы исторические корни данного метода? Почему он стал таким популярным именно на Западе?

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

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

7. Какие профессиональные компетенции необходимы преподавателю для использования метода в практике?

8. Каковы возможности использования метода вместе с другими инновационными образовательными технологиями?

### **Творческие задания**

1. Прочтите текст одного кейса данного в приложении(на выбор), проявите, какие образовательные технологии используют педагоги при организации учебного процесса.

2. Ответьте на вопрос: «В чём специфика, характерные особенности технологий, используемых преподавателями»? Выделите и обоснуйте особенность той, или иной технологии или методики работы опираясь на текст.

3. Какие изменения в организации учебного процесса необходимы, для использования технологии, какова специфика организации занятия с использованием кейсов?

4. Прочтите текст одного, или нескольких кейсов. Выразите своё понимание, или отношение к описанным ситуациям. Какие главные задачи решают приведенные кейсы? Какие Вы можете предложить наиболее эффективные кейсы для решения задач коммуникационного плана?

### Тема 3. Источники и этапы создания кейса

#### 1.1. Источники кейсов

Кейс как интеллектуальный продукт имеет свои источники. *Общественная жизнь* во всем многообразии выступает источником сюжета, проблемы и фактологической базы кейса. Другим источником выступает *образование*. Оно определяет цели и задачи обучения и воспитания, содержание, формы, методы и технологии, диагностические процедуры и оценку качества образования. *Наука* – это третий источник кейса. Она определяет две ключевые методологии, построенные на аналитической деятельности и системном подходе. Одним из надежных источников кейса являются научные статьи, монографии, научные отчеты, посвященные той или иной проблеме. Хорошая научная статья обычно характеризуется углубленным пониманием какого-либо вопроса, а научная монография дает системную, всестороннюю характеристику предмета исследования. Особенностью научного отчета является актуальность и новизна материала. Но необходимо учитывать, что эти жанры не всегда полно описывают и объясняют ситуацию, поэтому они нуждаются в специальном осмыслении в аспекте ситуации. Научные публикации могут выполнять в кейс-методе две функции: первая заключается в том, что содержание научных публикаций или их фрагментов могут выступать составляющими кейсов посредством включения их в ткань, а вторая – в том, что они могут быть включены в список литературы, необходимой для понимания кейса. Соотношение основных источников детерминации кейса может быть различным.

Существует классификация кейсов по степени воздействия их основных источников: выделяют *практические кейсы*, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; *обучающие кейсы*, основной задачей которых выступает обучение, тренинг полученных знаний; *научно-исследовательские кейсы*, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

Основная задача *практического кейса* заключается в том, чтобы детально и подробно отразить жизненную ситуацию. По сути дела, этот кейс создает практическую, «действующую» модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными. Основной смысл таких кейсов сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности.

*Практический кейс* содержит в себе типичные ситуации, которые наиболее часты в жизни, и с которыми будущему специалисту придется встретиться в процессе своей профессиональной деятельности. В *практическом кейсе* на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нем жизни. Ситуация, проблема и сюжет характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей. Такой кейс позволяет видеть в ситуациях типичное и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии.

*Исследовательский кейс* является моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Обучающая функция его сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится этот кейс по принципам создания исследовательской модели. Считается наиболее эффективным при повышении квалификации.

Представленные выше источники кейса можно назвать базовыми, или первичными. Можно также выделить и вторичные источники формирования кейсов, которые носят производный характер от базовых источников.

Среди них выделяют *художественную и публицистическую литературу*, которая может содержать идеи, а в ряде случаев определять сюжетную канву кейса. Часто кейсы создают на основе известных произведений классической художественной литературы. Например, основываясь на сюжете романа Ф.М.

Достоевского «Преступление и наказание» можно создать кейсы для изучения дисциплин криминалистического цикла, истории, психологии. Фрагменты из публицистики, включение в кейс оперативной информации из СМИ значительно актуализирует кейс, повышает к нему интерес со стороны студентов. Применение художественной литературы и публицистики придает кейсу культурологическую функцию.

Большое значение для создания кейсов имеет и *местный материал*. Наиболее насыщенное и интересное обсуждение кейсов о деятельности разных компаний происходит тогда, когда компания и ее продукция имеют определенное личное значение для студентов. Студенты чувствуют себя увереннее, если они хорошо знают среду и контекст, в котором происходит событие, описанное в кейсе. При обсуждении таких кейсов существует возможность пригласить представителей этой компании (предприятия).

Надежность и строгость кейсу придают *статистические материалы*. При этом данные материалы могут играть роль непосредственного инструмента для диагностики ситуации, а могут выступать в качестве материала для расчета показателей, которые наиболее существенны для понимания ситуации. В процессе работы со статистическими материалами студенту необходимо ответить на следующие вопросы: «Какую роль играют эти материалы в характеристике ситуации?», «Что в самих материалах непосредственно характеризует ситуацию?», «Как рассчитываются или выделяются эти характеристики?».

Еще одним источником материала для кейса является *Интернет* с его ресурсами. Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью. *Интернет* представляет собой полифункциональное образование. Среди важнейших функций *Интернета* можно выделить следующие (таб. 1).

Название функции	Характеристика функции
Коммуникативная	Обеспечивает процесс коммуникации между партнерами независимо от их принадлежности к тем или иным странам и народам.
Обучающая	Выступает средством и формой обучения.
Информативная	Является источником многообразной информации, обеспечивает информирование человека по различным вопросам.
Рекреативная	Представляет собой средство развлечения, восстановления жизненных сил, проведения досуга.
Культурологическая	Представляет собой специфическую культуру и средство передачи и развития культуры.
Институциональная	Выступает основой, важнейшим институтом информационного и глобального общества.

Анализ данных функций позволяет выделить две основные проблемы, свойственные современной виртуальной сети. Первая - связана с дисфункциональностью Интернета по отношению к индивиду и общности. Как и всякое явление, Интернет отличается наличием по всем своим функциям дисфункциональных проявлений.

Интернет создает проблемы и в системе образования. Серьезной проблемой является качество интернет- информации. А также не критичность ее восприятия. Учащиеся получают возможность скачивать информацию по любому интересующему вопросу, они перестают добывать ее посредством своей мыслительной деятельности, перестают ценить живое общение.

Но дисфункциональность Интернета не является аргументом против виртуальной сети, а лишь аргументом совершенствования ее как специфического социального института. Интернет открывает большие возможности для развития образования. Одним из возможных выходов

является формирование образовательных интернет-сообществ, которые отличались бы развитыми нормами и этикой виртуального общения.

### 1.1. Этапы создания кейса

Создание кейса представляет собой творческий, в связи с этим не полностью алгоритмизированный процесс, тем не менее его все-таки можно представить в виде некоторой технологической схемы [Ситуационный анализ...2002]:

1. Определение раздела, темы и основного содержания учебного курса для которого должна быть построена ситуация.

2. Формулировка учебных целей и задач применения анализа ситуации в обучении, основных ее функций.

3. Определение проблемы ситуации и ее контура, создание ее обобщенной модели.

4. Поиск аналога обобщенной модели ситуации в реальной жизни.

5. Определение содержания информации, необходимой для описания ситуации.

6. Определение источников и методов сбора информации.

7. Сбор необходимой информации.

8. Определение формы и характера модели ситуации.

9. Создание модели ситуации.

10. Проверка степени соответствия модели ситуации в реальной жизни.

Если создание кейса рассматривать как творческий процесс, то в нем можно выделить несколько этапов:

1. Формулировка проблемы.

2. Поиск необходимой информации.

3. Представление в результате инсайта о том, как может быть представлена ситуация.

4. Описание ситуации.

Проблема занимает исключительно важное место в кейс-методе. Поскольку проблема представляет собой форму существования и выражения противоречия между уже назревшей необходимостью в каких-то действиях и недостаточными условиями ее реализации, то формулировка проблемы предполагает определение этого противоречия.

При этом в самом кейсе эта проблема довольно часто присутствует в неявном, замаскированном виде, спрятанном в многоплановости сюжета. Нередко она бывает прикрыта другой, менее значимой проблемой, рассмотрение которой уводит дискуссию в сторону. Необходимо подчеркнуть, что определение противоречия еще не определяет проблему полностью. Следующим шагом в проектировании кейса является выбор ситуации. Термин «ситуация» является довольно многозначным. Во-первых, при событийном подходе к ситуации она рассматривается как некоторая совокупность событий, связанных в целостность проблемой. Внешне это может выглядеть как цепь или круг событий. Теоретической основой для осмысления этого понимания ситуации выступает теория событий.

Во-вторых, если рассматривать ситуацию с т.з. условий деятельности, то она представляется их комплексом, определяющим существование проблемы. Сущность ситуации в этом аспекте изучается теорией деятельности и праксиологией.

В-третьих, с позиции факторного подхода ситуация выступает сложным взаимодействием различного рода факторов, которые либо способствуют разрешению противоречия проблемы, либо препятствуют ему. Основой в данном случае является теория факторов и факторный анализ.

Несмотря на многообразие понимания ситуации, можно выделить то общее, что свойственно различным концептуальным подходам. Прежде всего необходимо отметить, что ситуация является результатом социальных изменений. Она вытекает из предыдущей ситуации и втекает в последующую, т.е. она – процессуальна. После того как определяется на основании

приведенной ранее классификации разновидность ситуации, начинается сбор необходимой информации. Собранная информация подвергается многократному повторению и переосмыслению.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Какие категории выступают основными источниками для создания базовых (первичных) источников для создания кейса.
2. Назовите основные функции практических кейсов.
3. Какие задачи решают обучающие и научно-исследовательские кейсы.
4. Что может являться вторичными источниками формирования кейсов.
5. Представьте технологическую схему создания кейса.
6. Опишите создание кейса как творческого процесса.

### **Творческие задания**

1. Предложите собственную классификацию для вторичных источников создания кейса.
2. Подберите из художественной и публицистической литературы материал для создания кейса.
3. Подготовьте сообщение об интернет-ресурсах, как источнике создания кейса.



#### Тема 4. Работа над ситуацией в аудитории

Важным этапом работы над кейсом является 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 учащихся в анализ ситуации.

Данный вид работы предполагает в первую очередь повышение эффективности деятельности преподавателя, так как во время работы над кейсами в аудитории, он не только реализует максимально свои способности, но развивает их. Кроме того, он, как активный организатор ситуационного обучения, реализует стратегическую задачу – развитие личности студента в процессе профессиональной подготовки. При этом, преподаватель выполняет несколько функций: гносеологическую (получение и накопление знаний студентами), проектировочную (проектирование целей занятия, методической системы, рациональное построение занятия, разработка методов, приемов и технологий занятия), конструирующую (отбор и композиционное построение занятия, выбор места проведения, форм проведения), организационную (организация себя и студентов, их видов деятельности: групповую, коллективную и индивидуальную), коммуникативную (установление контакта с аудиторией, объективность в восприятии партнеров по общению, способность вызывать доверие, способность быть открытым, способность предвидеть и ликвидировать конфликты, способность выходить из нестандартных ситуаций, а также предвидеть и гибко менять общение в зависимости от ситуации, перестраивать свое поведение и деятельность в связи с изменившимися условиями), воспитательную (воспитание личности учащегося, его общая и профессиональная социализация, мотивация на дальнейшее обучение и развитие).

Повышение эффективности деятельности преподавателя возможно, если он использует в работе с аудиторией ряд специальных принципов,

свойственных только преподавателю, практикующему кейс-методы в своей работе:

- принцип партнерства, сотрудничества с учащимися;
- принцип смещения роли преподавателя с трансляции и «разжевывания знаний» к организации процесса их добывания;
- принцип открытости знания, заключающийся в том, чтобы показать студентам безграничность и связь знания;
- принцип свободы выбора, который гласит, что каждый учащийся имеет право свободного выбора решения или поведения, за который он несет ответственность;
- принцип творчества, предполагающий превращение кейса и занятия в неповторимый творческий продукт и усиление творческой импровизации в ходе обучения;
- принцип прагматизма, ориентирующий на четкое определение возможностей того или иного кейса и возможных результатов обучения.

Анализ кейса и поиск эффективной формы представления в аудитории представляет собой наиболее серьезную, интенсивную и продуктивную фазу обучения. Она предусматривает выявление факторов и определения частей проблемы, а также их соотношение. Хотя начало каждого занятия имеет свои особенности и протекает в иных условиях (например, специфика аудитории), тем не менее, само занятие подчинено особому плану действий, которому должен следовать каждый преподаватель, использующий ситуационное обучение.

Ознакомление студентов с кейсами чаще всего делается за несколько дней до его обсуждения в аудитории. На наш взгляд, это особенно целесообразно, если преподаватель впервые работает с кейсами или аудитории эта форма работы пока не знакома. Тогда мы предполагаем, что просто необходимо встретиться с несколькими студентами перед занятием, чтобы рассмотреть с ними данные, сравнить анализы и обсудить стратегии. Это

поможет усовершенствовать выбор стратегий, а также исследовать и обогатить понимание проблем данной ситуационной модели через восприятие других людей. Принципиально важным является то, что проблемы и темы, по которым предлагается кейс, были заранее изучены и проработаны студентами.

Творческие действия преподавателя при работе с ситуацией в аудитории можно представить в виде алгоритма действия, изображенного на рис. 1.

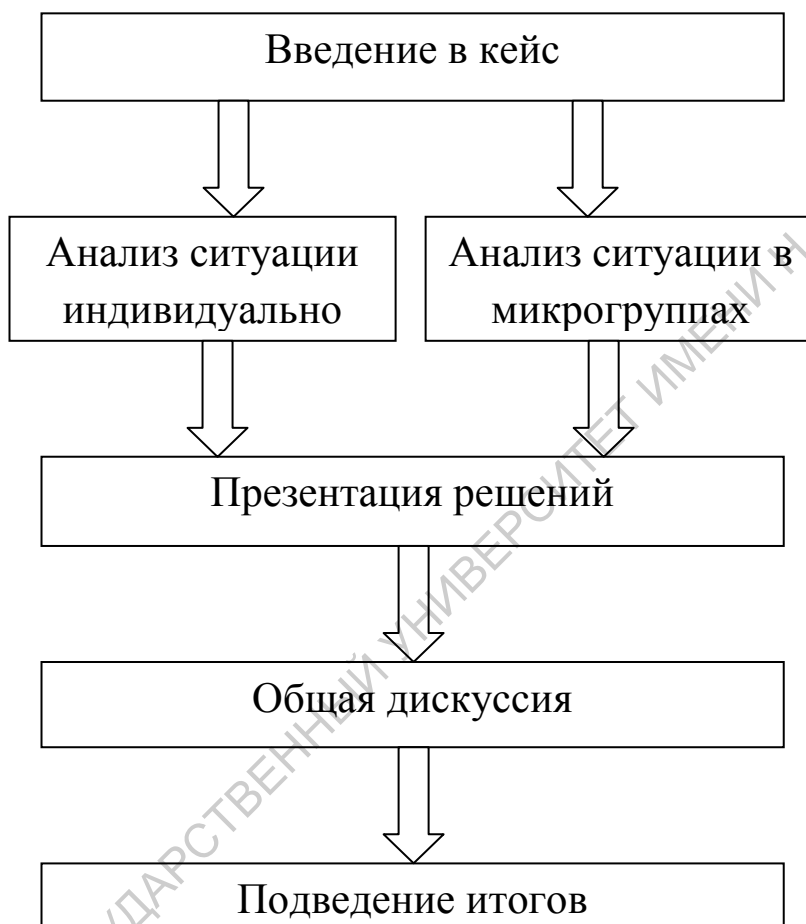


Рис.1. Этапы работы над ситуацией в аудитории.

Как видно из рисунка 1, работа над ситуацией в аудитории представляется пятью основными этапами: введение в кейс, анализ ситуации, презентация решения кейса индивидуально или по группам, общая дискуссия, этап подведения итогов.

Каждый этап определяется жесткими временными рамками, поэтому целесообразно в начале занятия предупредить группу о том, что при работе в аудитории необходимо помнить о трех правилах времени: помнить о времени

(оно не бесконечно), беречь время (можно что-то не успеть), ценить время (все, что происходит каждый момент – очень важно и уже не повторится). Так же необходимо для устранения возможных острых или непредвиденных ситуаций ввести также несколько других правил работы, которые помогут избежать возможного недопонимания или конфликтных ситуаций. Правила могут быть следующими: не оскорблять друг друга во время обсуждения, не перебивать и т.д. Более подробно о том, какие правила можно ввести в начале работы, будет сказано ниже.

А теперь разберем подробнее каждый этап работы.

### **Первый этап работы – введение в кейс.**

Этап введения в кейс представляет собой постановку преподавателем основных вопросов к предлагаемой ситуации. Как уже отмечалось выше, кейсы могут быть розданы каждому обучающемуся или группе обучающихся за день или два до занятия или на самом занятии. На ознакомление выделяется 5-7 минут в зависимости от сложности кейса.

Преподаватель начинает занятие с контроля знания обучающихся содержания кейса. Он уточняет, из чего состоит кейс, проверяет, правильно ли понята ситуация, предлагаемая в кейсе.

Затем преподаватель может задать ряд вопросов: акцентировать внимание студентов на содержании кейса. Эти стратегии позволяют подготовить участников к обсуждению, включает их в дискуссию. Вопросы кейса должны быть подготовлены заранее и предлагаются студентам вместе с кейсом.

Далее участники задают руководителю вопросы с целью уточнения ситуации и получения дополнительной информации, которая фиксируется на доске (ватмане, флипчарте) для последующего обсуждения.

Несколько рекомендаций по началу занятия.

- Начало занятия – серьезный момент. От того, насколько серьезно будет подготовлена группа, насколько она настроена, зависит многое.

- Для разогрева группы (если кейс не сложный) можно зачитать несколько цитат или сделать вступительное замечание по теме, близкой к теме кейса.

- Если кейс объемный, заведомо можно предложить его студентам (разобрать на предварительных встречах) или дать как домашнее задание.

### **Второй этап работы - анализ ситуации.**

Он может быть проведен как индивидуально, так и в малых группах. Приступая к этому этапу работы с ситуацией, преподаватель должен строго очертить время, предоставленное для решения. Если группа небольшая, то педагог может предложить анализировать ситуацию каждому участнику индивидуально. Если группа большая, то целесообразнее объединить участников в группы по 4-5 человек в каждой.

Деление на микрогруппы имеет несколько вариантов. Если преподаватель оценивает группу как несплоченную, уже имеющую внутри себя микроколлективы, то можно попросить объединиться в группы по интересам.

Гораздо эффективнее, если в процессе анализа ситуации группа учащихся будет разбита на «условные» группы, так сказать «добровольно-принудительные», когда в одной микросреде окажутся студенты, мало общающиеся друг с другом до этого дня. Оказавшись в ситуации игры (а решение кейса – это своего рода игра), студенты поневоле начинают общаться между собой, что влечет не только новую ситуацию обучения, но и новую ситуацию общения, работающую на сплочение всей группы в целом.

Деление на микрогруппы возможно по разным принципам: по времени года, в которое родились (группа осенняя, весенняя, летняя, зимняя), по интересам, по цвету карточки, заранее врученной руководителем (группа синих, зеленых, красных, оранжевых и т.д.), по расчету на первый-пятый (первые номера – одна группа, вторые – другая и т.д.). Вариантов деления на подгруппы множество (все зависит от фантазии руководителя). Важно, чтобы на это деление ушло небольшое количество времени – 2-4 минуты.

После деления на микрогруппы преподаватель дает учащимся определенное время для решения проблемы, подготовки и выступления (30-40 мин.). Жесткое требование этого этапа – укладываться в установленные сроки. Во время работы над ситуацией, участники выявляют проблему, вырабатывают, оценивают и выбирают оптимальное решение, готовятся к презентации. Для этого студенты должны несколько раз прочитать предлагаемую ситуацию, диагностировать ее (то есть отнести ее к определенному классу ситуаций по наличию в ней существенных черт), а затем только выбирать варианты решения.

Роль преподавателя на этом этапе отнюдь не пассивная. Он должен постоянно обходить микрогруппы или отдельных участников, прислушиваться к тому, о чем говорят участники, если необходимо, давать пояснения, избегая прямых консультаций. Необходимо представить обучающимся возможность использовать любую литературу, учебники, справочники, поэтому заранее нужно снабдить аудиторию всем необходимым для того, чтобы группы работали продуктивно и не субъективно.

На этом же этапе в конце анализа ситуации микрогруппа должна выбрать спикера. При относительно однородном составе группы учащиеся выбирают спикера самостоятельно, однако иногда полезно назначать спикера в самый последний момент «волевым решением» преподавателя. Причиной может быть, например, ваше желание создать ситуацию успеха молчаливому участнику группы.

Если анализ проводился индивидуально, то каждый участник готовить свой спич сам, на это только следует указать. Важно, чтобы самые ключевые моменты спикеры и их группы отразили наглядно (для этого подойдут доска, флипчарт, ватман).

Несколько рекомендаций по проведению этого этапа занятия.

- Размещение группы. Немаловажное значение имеет правильное размещение участников в подгруппе. Оно должно быть таким, чтобы у каждого

обучающегося был потенциальный собеседник. Поэтому студентов лучше всего усаживать попарно друг против друга (в идеале – за круглым столом). Подгруппы не должны мешать друг другу, поэтому должны располагаться по возможности на каком-то расстоянии. Следует избегать ситуаций, при которых часть участников остается без собеседников, в результате чего возникает риск их пассивности и безразличия к обсуждаемой проблеме. Правильное размещение облегчает совместную работу и позволяет руководителю подгруппы лучше координировать ее действия.

- Тщательно следите за временем, отведенным для обсуждения.

- Предупреждайте участников о том, сколько времени у них осталось.

- Несколько раз подойдите к каждому индивидуально работающему или группе (иногда только ваше присутствие может породить несколько новых идей в группе).

- Обучающиеся должны научиться работать коллегиально, а работа над кейсом учит их работать в коллективе, принимать коллективные решения. Приобщаясь к такой работе, люди часто меняются по характеру. Кто-то становится более доверчивым, кто-то более уверенным в себе, кто-то, напротив, менее категоричным и начинает прислушиваться к мнению других и т.д. в этом и заключается основной воспитательный эффект использования кейс-метода. Кроме того, навыки, полученные в процессе такой работы и активного общения в группе ровесников, помогают людям им в дальнейшей работе и обычной повседневной жизни справляться с различными ситуациями, в том числе и с достаточно сложными.

- Будьте внимательны к тому, кого выбирает группа в качестве спикера. Возможно, его нужно поменять. Проследите за тем, чтобы группа отразила наглядно самые ценные результаты проведенного анализа.

- Будьте готовы к тому, чтобы поменять спикера в группе, если это требуется.

-Помогите группе уточнить тему для обсуждения и выделите достаточно времени на ее исследование и изучение. Таким образом, участники смогут формулировать идеи и планировать свои вопросы к ним. Объясните ученикам, как готовиться к обсуждению, чтобы дискуссионное время использовалось максимально эффективно.

### **Третий этап работы – презентация решений по кейсам.**

Данный этап может выглядеть так. Если анализ ситуации проводит каждый участник индивидуально, то он представляет свой вариант решения в виде устного доклада (регламент выступления устанавливается). Если участников много или индивидуальные выступления затруднены возрастом, индивидуальными особенностями группы, то группа разбивается на подгруппы, от каждой из которых выступает представитель-спикер. Презентация, или представление результатов анализа кейса и его составляющих, выступает очень важным аспектом кейс-метода. Умение публично представить интеллектуальный продукт, хорошо его прорекламирровать, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, а также выстоять под шквалом критики представляется очень ценным интегральным качеством будущего современного специалиста. Представляют решение кейса от каждой группы 1-2 участника (спикера). Время выступления – до 10–15 мин.

Несколько рекомендаций по проведению этого этапа занятия.

- Следует максимально поощрять использование плакатов, схем, графиков (которые группы должны подготовить на предыдущем этапе);
- Необходимо побуждать членов группы дополнять высказывания своего спикера. Но если в качестве дополнения следует решение, отличное от решения спикера, то это означает, что группа не справилась с кейсом.
- Следует ограничить время выступления, если занятие имеет временные рамки. Оно может быть и менее 5 минут.



Участники задают выступающему вопросы, на которые он должен либо ответить, либо внести обоснованное возражение. Преподаватель лишь направляет дискуссию. Каждый вариант решения фиксируется на отдельном листе бумаги, листе флипчарта, доске (для удобства работы и дальнейшего подведения итогов). После каждого выступления результаты остаются для наглядности вывешенными.

#### **Четвертый этап работы - этап общей дискуссии.**

*Дискуссия* занимает центральное место в кейс-методе. Именно она самый важный этап работы над ситуацией. 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?

Учитывая ответы на эти вопросы, преподаватель должен прогнозировать развитие дискуссии и корректировать ее ход, ставя те вопросы и освещая те моменты, на рассмотрение которых хотел бы направить обсуждение. При этом нужно быть готовым к тому, что обучающиеся могут высказать точки зрения и решения, не предусмотренные заранее. Важно, чтобы этот этап не превратился в «балаган», поэтому на этом этапе можно ввести дополнительные правила: говорит тот, кто назван ведущим (преподавателем), говорит тот, кто поднял руку, говорит тот, у кого находится определенный ведущим предмет-символ (мячик, игрушка, ключ и т.д.). Важно, чтобы все желающие выступили в дискуссии, поэтому первая задача, стоящая перед преподавателем, увидеть всех, кто «хотел бы сказать», но, например, не решился; вторая задача – научить много говорящих высказываться существенно, по делу, кратко и емко, чтобы не отбить охоту говорить у других учащихся (обычно несмелые студенты, нечасто выступающие, предпочитают отдать пальму первенства тем,

кто привык говорить, и, наоборот, те, кто привык доминировать, намеренно не уводили бы от темы или не давали высказаться остальным). Также во время дискуссий следует избегать лишних споров и не допускать конфликтов. Окончанием этого этапа должно стать голосование, определяющее лучшее решение или сумму решений.

Несколько рекомендаций по проведению этого этапа занятия.

- Дисциплина. Работать над кейсом в жестких рамках, в условиях строгой дисциплины нельзя, так как во многом это процесс творческий. Преподаватель должен дать учащимся определенную свободу действий, за дисциплиной они должны следить сами - обучающиеся имеют право на то, чтобы посмеяться, даже поговорить на другие темы, но это не должно идти в ущерб работе в целом. Время на такой отдых не должно превышать 30% от времени, отведенного на всю работу подгруппы. Педагог должен лишь координировать работу школьников. В каждой подгруппе нужно создавать условия самодисциплины и самоорганизации. Одна из задач преподавателя заключается в обучении учащихся культуре общения и ведения дискуссии.

- Не ограничивайте время дискуссии, однако при определении лимита времени следует учитывать характер темы. Более сложные темы могут требовать большего времени на обсуждение, тогда как простые вопросы можно обсудить в течении нескольких минут.

- Перед началом обсуждения следует переставить стулья, чтобы учащиеся видели друг друга и им было удобно работать. Наилучшим вариантом считается расположение стульев в виде подковы или по кругу.

- Дайте возможность выступить каждому.

- Контролируйте, но не тормозите дискуссию. В зависимости от количества времени, которое имеется в вашем распоряжении, можно разрешить исследование вопроса с определенными отступлениями от темы.

- Эффективно контролируйте поведение лидеров группы. Ими могут быть те, кто ощущает себя свободнее, или те, кто имеет более глубокие знания и

опыт в сравнении с другими. Установите для них особый режим работы: например, предложите заранее подготовить вопрос или тезис, поручите вести дискуссию в группе или оценивать навыки ведения дискуссии других. Не тормозите сильных участников, но дайте им возможность научиться уважать и ценить взгляды и вклад других.

- Всегда делайте «аванс» для молчаливых участников, стимулируйте их высказывать свои взгляды. Намеренно спрашивайте их, что они думают по поводу обсуждаемого вопроса, или как бы они поступили в той или иной ситуации.

- Объясните ситуацию там, где дискуссия окажется сложной или зайдет в тупик, но не навязывайте свои взгляды.

- Заострите внимание выступающих на конкретных проблемах данного кейса.

- Проведите голосование «Чье решение было самым удачным?»

- В благоприятный момент подведите итоги дискуссии. Предложите каждому участнику группы сформулировать короткий итог дискуссии или попросите одного-двух участников представить свой вариант перед аудиторией.

#### **Пятый этап работы - этап подведения итогов.**

Этап подведения итогов – это завершающее выступление преподавателя. Продолжительность этапа составляет 10-15 минут. Преподаватель должен «раскрыть карты». Для кейсов, написанных на примере реальных конкретных ситуаций, должна прозвучать информация о том, как были решены проблемы, которые обсуждались учащимися на самом деле. Если это модель ситуации или ситуация обобщенная, то преподаватель должен представить (обосновать) свою версию решения ситуации.

Следует акцентировать внимание на том, что кейс может иметь и другие решения, а затем выделить лучшие решения в группе и расставить акценты поощрительного характера (рейтинг успеваемости). Очень важно на этом этапе

поощрить даже за малые успехи или достижения каждого участника. Поощрения могут выглядеть как похвала хорошо говорившему, четко подведшему итоги, очень сегодня собранному и сосредоточенному и т.д.

Несколько рекомендаций по проведению этого этапа занятия.

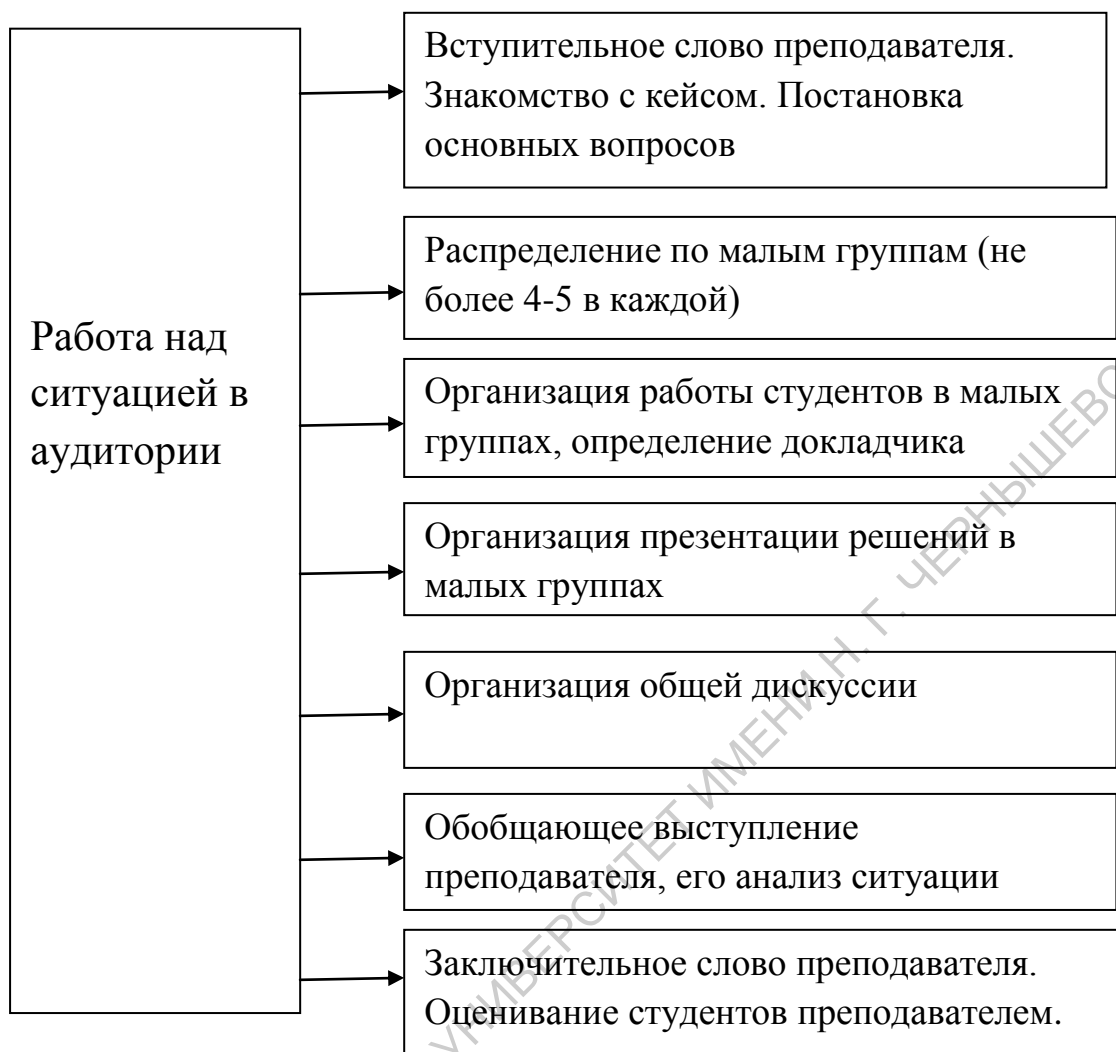
- Это один из самых ответственных этапов работы, поэтому речь преподавателя должна быть лаконичной, последовательной, аргументированной.

- Для подведения итогов преподавателю лучше всего фиксировать в блокноте все свои наблюдения, чтобы потом выстроить своё выступление.

- Важно похвалить каждого активного участника. А неактивным необходимо пожелать успехов в дальнейшей работе с кейсами.

Подведем некоторые итоги.

Роль преподавателя при проведении занятия очень важная. Во-первых, он должен четко придерживаться плана проведения этой формы занятия: вступительное слово, знакомство с кейсом, постановка основных вопросов, распределение по малым группам, организация работы в малых группах, организация общей дискуссии, обобщающее выступление преподавателя, его анализ ситуации, заключительное слово преподавателя, оценивание студентов преподавателем. Эти этапы работы отражены в рис.2.



Как мы увидели выше, роль преподавателя при использовании кейс-метода существенно отличается от традиционной. Преподаватель как бы передает свои полномочия учащимся, его руководящая роль сводится к минимуму. Он становится наблюдателем, консультантом, модератором, регулирующим работу группы.

При использовании кейс-методов необходимо учитывать состав аудитории: либо это студенты, не имеющие практического опыта, но владеющие теорией, либо это практики, которые хуже владеют теорией или в ряде случаев вообще ею не владеют, но зато имеют практический опыт. Разница между ними заключается в восприятии ситуации, качестве концептуализации ситуаций, а также в уровне и качестве принятия решения.

Допустим, задается ситуация – на предприятии падает объем продаж. Студент-дебютант воспринимает ситуацию так, как она выглядит внешне (падение объема продаж), в то время как практик сразу связывает ее с возможными причинами происходящего (увеличение цены, появление новых конкурентов, смена руководства на предприятии, недостаточная реклама или ее отсутствие и т.д.).

Студент хуже концептуализирует ситуацию, он не всегда в состоянии решить проблему иерархии информации, т.е. отделить главное (основное) от второстепенного (не основного). Сделать это часто непросто, так как основное не всегда лежит на поверхности, не всегда заметно. Кроме того, дебютант имеет тенденцию упрощать ситуацию, что совершенно неоправданно, и отношение его к ситуации обычно эмоциональное, тогда как у практика оно более прагматичное.

В отличие от дебютанта практик, как правило, выделяет главный элемент (основное) и подчиняет ему другие (не основные). Он стремится не упростить ситуацию, как это делает дебютант, а объяснить ее (то, что сложно, должно быть объяснено).

Решения, принимаемые дебютантом, базируются на теории, на каких-то готовых рецептах. При этом он часто забывает о возможных последствиях, не учитывает, как принятое решение может сказаться на финансовом положении предприятия, на людях и т.д. Но он более подкован теоретически.

Решения, принимаемые практиком, как правило, прагматичны и ответственны. Однако практик хуже владеет теорией.

Задача кейс-методов обучения состоит в том, чтобы студент не упрощал ситуацию, а старался ее объяснить, чтобы он умел вычленить главное (основное), чтобы умел принимать правильные решения и чтобы эти решения были ответственными, с учетом возможных последствий и возможных препятствий, т.е. у студента должен быть выработан определенный стереотип поведения.

Основное в кейсовой методике – это правильный выбор (принятие правильного решения).

Работа над кейсом обычно проходит в группе, однако работа в группе требует соблюдения определенных правил.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Назовите этапы работы над кейсом в аудитории.
2. Сколько времени должен занимать анализ ситуации, дискуссия, заключительное слово?
3. Какую роль играет преподаватель на каждом этапе работы с кейсом. Обоснуйте ответ.
4. Какие функции преподаватель реализует при работе над кейсом?

### **Творческие задания**

1. Какой этап вам представляется самым важным и почему?
2. Как бы вы разбили коллектив учащихся на микрогруппы? Дайте вариант своего решения ситуации.
3. Какие рекомендации вы бы добавили на основе своего опыта? Разработайте и обоснуйте их.
4. Какие техники позволят говорить молчаливым и быть сконцентрированными говорливым?

## Тема 5. Риски в ситуационном обучении

Ситуационное обучение требует особого напряжения сил всех сторон: учащихся и преподавателя. Вследствие чего риски при использовании ситуационного обучения более вероятны и непредсказуемы. Опишем некоторые из них:

1. Учащиеся могут испытывать затруднение в формулировке проблем, вычленении участников ситуации, в анализе материалов кейса. Такая ситуация возможна, когда ситуационное обучение используется впервые. Тогда, как мы отмечали выше, необходимо провести предварительную подготовку, дать частично задание на дом, попробовать элементы этого вида обучения.

2. Трудность может возникнуть при классификации проблем, при выделении комплекса проблем. Этих ситуаций не стоит опасаться: всему можно научить! И если такая ситуация возникает, то ее нужно использовать ситуацию тоже обучающую.

3. Иногда студенты затрудняются в выборе путей разрешения, не видят многообразия путей разрешения ситуации. На первых порах можно показать, как могла бы ситуация разрешаться по-другому, а в последствии показать, какие источники позволили бы помочь оценить ситуацию иначе.

4. Трудность может возникнуть и в установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, и ее последствий (причинно-следственный анализ). Рецепт, как выше отмечалось, - учить всем операциям.

5. Риски возникают и тогда, когда в группе начинается обсуждение ситуаций. Студенты могут испытывать затруднение в диагностике содержания деятельности в ситуации, ее моделирование и оптимизация (праксеологический анализ), а также в построении системы оценок ситуации, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц (аксиологический анализ).

6. Риски возможны и в подготовке предсказаний относительно вероятного, потенциального и желательного будущего (прогностический



анализ) и в выработке рекомендаций относительно поведения действующих лиц ситуации (рекомендательный анализ).

7. Работа с одним и тем же кейсом в разных аудиториях может протекать совершенно по-разному, непредсказуемо. К этой ситуации преподаватель должен быть готов, должен уметь перестроить ситуацию.

8. При работе с кейсами студенты могут испытывать существенные затруднения, неудачи в ходе аналитической работы могут снижать мотивацию. необходимо подбадривать их, использовать вербальные и невербальные средства положительной оценки.

9. Свободные дискуссии, которые применяются в группе, могут увести участников от проблемы к решению других вопросов, показавшихся аудитории более интересными. Поэтому преподаватель должен помнить о том, что его цель – модерирование дискуссии, а значит он не может позволить уйти дискуссии в сторону.

10. Работа с кейсом требует существенных затрат времени, в условиях его постоянного дефицита – велик риск замены кейс-метода иллюстративной составляющей. Да, это минус. Но результат превосходит все ожидания – дальнейшая работа пойдет быстрее.

11. Студенты могут испытывать психологический дискомфорт в процессе анализа кейса, вызванный применением нового нетипичного вида работы на занятии, работой в команде или необходимостью участвовать в дискуссии. Приемы положительной оценки и

12. Традиционные, стандартные ситуации «без интриги», несоответствующие изучаемому знанию могут привести к потере интереса и исследовательской мотивации у студентов.

13. Студенты одной команды или разных команд могут оказаться представителями разных социальных групп, которые имеют различные ценности, что может привести к конфликту (например, национальный вопрос). Поэтому довольно часто при решении кейса возникает проблема согласования

ценностей, ценностного партнерства, без которого невозможно нормальное взаимодействие людей.

14. Риски возникают при использовании открытой дискуссии: если студенты не обладают значительной степенью зрелости и самостоятельностью мышления, не умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения, то такая дискуссия превратится в балаган. В данном случае преподавателю придется учить такой форме взаимодействия.

15. Риск может заключаться и в том, что более активные, психологически раскованные и уверенные в себе студенты не дают высказаться или перебивают других студентов. Преподаватель должен добиваться участия каждого студента, не допускать подобных ситуаций.

16. Участники одной команды могут невнимательно слушать других участников, продолжая свою дискуссию или считая свою работу выполненной. Тогда цель совместной дискуссии и оценки ответов других команд будет нарушена. В этом случае преподаватель должен внимательно следить за дискуссией, не забывать о своей роли модератора, дисциплинировать аудиторию.

17. Также существует риск необъективности оценки преподавателем деятельности студента при решении кейса. Чтобы избежать недопонимания, преподаватель должен спросить: все ли согласны с оценкой, нет ли недопонимания. Лучше, если каждая оценка будет обоснована преподавателем и согласована с учеником.

18. Несогласие студента с оценкой преподавателя. Чтобы избежать подобной ситуации необходимо с правилами и системой оценивания студенты должны быть ознакомлены до начала работы над кейсом.

### Кейс 1

Чувство юмора учителя содействует разрешению дисциплинарной проблемы. С Джерри я столкнулся в первую неделю моей самостоятельной работы преподавателем английского языка в восьмом классе. Он сидел, развалившись, за последним столом, развлекая себя и окружающих. Коллеги предупреждали меня, чего можно ожидать от Джерри, которого абсолютно не интересовали школьные занятия, учителя, да и сама школа.

Родителей Джерри вызывали несколько раз по поводу его плохого отношения к учебе. Но они были убеждены, что их сын-образец добродетели, и обвиняли учителей в мелочных придирках. Без содействия родителей попытки школы сладить с этим подростком были безуспешны.

Дурная репутация Джерри была известна всем. Но я решил, что мнения других учителей не должны влиять на мои взаимоотношения с учащимися. Мне не хотелось, чтобы у кого-либо из школьников возникло такое чувство, будто им заранее приклеивают ярлык. А подобное встречается довольно часто. На уроках я старался предоставить каждому учащемуся возможность доказать на деле, чего он стоит.

К концу первой недели моей работы с классом все школьники, кроме Джерри, знали, что от них требуется, и активно участвовали в занятиях. Все учащиеся своевременно сдавали домашние работы, прилежно трудились в классе и очень неплохо себя вели. Все - за исключением Джерри. Когда я просил его сдать на проверку домашнюю работу, ее не оказывалось или же Джерри признавался, что не выполнил задание. Вызывая его отвечать, я должен был втолковывать, на какой странице мы остановились, какое предложение разбирали и т. п. Довольно скоро стало очевидно, что Джерри превосходно понимает материал, но просто не желает работать. Мне подумалось, что, если с Джерри обращаться как с первоклассником, вызывая его почаще на уроках, он

призадумается и начнет переоценивать свое поведение. Но я заблуждался. Применив несколько раз этот метод, я был вынужден от него отказаться, поскольку он требовал большой и совершенно напрасной траты времени.

Тогда я попробовал действовать по-другому. В школе была заведена система так называемых отрицательных баллов для нерадивых и недисциплинированных. Количество отрицательных баллов регистрировалось в информационных карточках для родителей, чтобы они имели четкое представление о поведении своих детей. Но для Джерри коллекционирование отрицательных баллов превратилось в настоящее хобби, их числилось за ним уже более 150. Понимая, что дополнительные пять баллов лишь добавят Джерри гордости за свою "коллекцию", я решил не пользоваться этим методом и попробовал оставлять его после уроков. Но оказалось, что он и без того должен "отсидеть" в школе на несколько недель вперед - за провинности на уроках других учителей.

К концу второй недели моей работы произошло событие, которое полностью изменило мои взаимоотношения с Джерри. Находясь в глубине класса во время ответа одного из учащихся, я увидел, как Джерри сунул в рот коробочку из-под таблеток. Он подул в нее, произведя при этом душераздирающий звук.

Ученик закончил отвечать, а я стоял и наблюдал за Джерри. Он попытался незаметно спрятать коробочку в стол. Внезапно весь инцидент показался мне до предела комичным. Вместо выговора я разразился смехом, вспомнив, что и сам проделывал примерно то же самое всего лишь несколько лет назад. Смеясь, я попросил парня продемонстрировать классу, каким образом он умудряется производить столь неподражаемые звуки. Джерри не заставил себя долго ждать. Хохотал весь класс, хохотал Джерри, хохотал и я. Спустя какое-то время смех утих, и класс был готов продолжать прерванную работу.

С этого дня Джерри словно подменили. Он вовремя сдавал домашние работы, активно отвечал на Уроках, поведение его заметно улучшилось. Ответы Джерри были не всегда верны, зато отношение к делу явно переменялось. [Адам М. Дреер - Преподавание в средней школе США. Проблемы начинающих учителей. Изд-во Прогресс. М., 1983. 288 с.]

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

## Кейс 2

Актеру театра Константину, который всегда играет только роли второго плана, руководство театра предлагает главную роль в новом спектакле, так как Николай, который играл первые партии внезапно заболел. Премьера спектакля намечена через один месяц и репетиции необходимо начать уже завтра. Константин долго ждал такой возможности, на подъеме настроения и сил он идет домой, чтобы поделиться радостью с семьей.

По пути к дому ему звонит его взволнованная мать и сообщает, что отцу стало плохо с сердцем, что он находится в тяжелом состоянии и нужна помощь Константина, что он должен как можно быстрее приехать к ним, т. к. отец может просто не пережить этот приступ болезни. Родители Константина живут в другом городе. Константин взволнованный еще больше, рассчитывает, что его супруга Марина поможет разрешить эту ситуацию.

Но не успевает он переступить порог дома, как его жена говорит ему, что устала терпеть его постоянное нахождение на работе, что его дети совсем не знают отца и надо что-то делать, ведь любому терпению есть предел и у нее он подошел к концу. Константин пытается поделиться с ней новостями, но она ничего и слушать не желает о новых ролях, понимая, что муж будет еще более занят работой. Услышав вторую новость про своего свекра, она заявила, что разочаровалась еще больше в Константине, так как он еще и невнимателен к родителям.

### Кейс 3

#### “ОХОТА НА РАБОВ”

“Рабский труд в бывшем СССР уже не сенсация. О рабстве писали газеты и даже снят фильм "Камышовый рай". Наш корреспондент побеседовал с реальным рабом...

Г. Максимову всего 40 лет, а на вид все 70. За 5 лет рабства в Чечено–Ингушетии он ссохся и сгорбился. Шея навек искривлена ошейником, на котором его держали в сарае. На руках не хватает пальцев: за каждую потерянную овцу – отрубали. Туберкулез, от которого он умирает в больнице под Санкт–Петербургом, он получил во время второго побега. А когда его поймали в первый раз, то сначала намертво отбили почки, а потом несколько недель топили в навозной яме. Его и других рабов в семье Юсупа кормили тухлой похлебкой, сваренной из внутренностей дохлых животных. Тех, кто умирал, не выдержав непосильного труда, сбрасывали в ущелье или оставляли шакалам. В них вбили: рабство – пожизненно. А чтобы не сомневались – выжигали клеймо. Одному приложили к щеке раскаленную подкову, у другого клеймо выжгли на голове...

Рабство появилось в конце 50–х годов. Первыми на охоту за рабами отправились дети сосланных в Казахстан чеченов. На сибирских вокзалах обещаниями сладкой жизни они заманивали бичей в Казахстан. Бичи попадали в настоящий концлагерь в тростниковых пампасах, удаленных на тысячи километров от жилья. Они изготавливали из тростника строительные блоки. Затем появились рабы на чабанских стоянках Северного Кавказа, на хлопковых плантациях Узбекистана и Туркмении. Конец 80–х годов – рабский труд применяется на выращивании наркотиков. Сегодня использование рабского труда становится массовым. По данным красноярских социологов, ежегодно

только из Восточной Сибири похищается несколько тысяч человек. Появляются новые отрасли: рабыни–проститутки, рабы–доноры для трансплантации органов. Невольничьи поселения сегодня называют семейными фермами. Постороннему вход туда заказан. А коррумпированные местные власти определяют их как возврат к исконным национальным традициям”. [“Московские новости”. –1991. – № 42.]

#### Кейс 4

Лена Белоусова закончила 9 классов. В ее итоговых оценках были разные оценки, но все-таки по важным предметам: русский язык, алгебра и геометрия стояли отметки удовлетворительно. Многие ее одноклассники собирались в колледжи и другие образовательные учреждения. Руководство школы планировало из оставшихся учеников скомплектовать 2 класса: гуманитарной и математической направленности. По негласному решению учителей остальным ученикам, которые имели в аттестате знаний оценки «удовлетворительно» предлагалась покинуть ряды школы. Когда Лена Белоусова вошла в кабинет директора на собеседования, которое проводилось со всеми учениками она увидела, что здесь присутствует заведующая Ирина Михайловна и ее классный руководитель Ольга Николаевна. Директор школы Николай Григорьевич Рожков посмотрев на итоговые оценки Лены, пояснил, что они не могут принять ее в 10 класс, так как оценки «удовлетворительно», по основным предметам, не соответствуют требованиям для дальнейшего обучения. Лене не хотелось покидать родную школу, учителей, но что делать она тоже не знала? [из личного опыта ученицы СОШ города Саратова 1995 года]



## Кейс 5

Шестиклассница Мариан Кайбалиева и еще четыре девочки-мусульманки в возрасте от 8 до 12 лет стали приходить на занятия в школу в мусульманских платках - хиджабах.

Директор учебного заведения Марина Савченко указала родителям девочек на то, что традиционная для ислама женская одежда противоречит уставу школы, который предписывает ученикам строгий стиль без каких-либо вызывающих элементов. Руководство школы попыталось найти компромисс - предложило носить вместо хиджабов косынки. Однако семьи школьниц стояли на своем.

Отец Мариан Равиль Кайбалиев заявил, что для его дочери недопустимо появляться в общественных местах без хиджаба, закрывающего волосы, уши и шею. Дело кончилось тем, что девочки просто перестали ходить на занятия, а Равиль Кайбалиев подал в прокуратуру заявление. Он считает, что школа нарушает конституционные принципы доступности общего образования и свободы вероисповедания. Если местные прокуратура и суд его требования не поддержат, он намерен обратиться в вышестоящие инстанции. Если и это не поможет, будет искать альтернативные способы дать своей дочери образование. Но хиджаб девочка не снимет.

"Вертикаль власти" отреагировала быстро и в целом предсказуемо. "Для того и принимается школьный устав, чтобы его соблюдать и не давать повода для конфликтов, - заявила директор школы. - Дети очень остро реагируют на особое отношение к кому-то из одноклассников, поэтому нельзя никого выделять по религиозному и иному признаку". Министерство образования Ставропольского края директора поддержало.

Сославшись на Конституцию, министр Марина Кувалдина напомнила, что церковь в Российской Федерации отделена от государства, а образование

носит светский характер. К тому же школы вправе принимать собственные уставы и устанавливать форму одежды, единую для всех учащихся.

Весьма категоричен был и уполномоченный по правам человека на Ставрополье Алексей Селюков. В своем заявлении он отметил, что "устав школы не нарушает российского законодательства, а также прав и свобод учащихся, так как у их родителей есть право отказаться от обучения в этой школе и выбрать другую, отвечающую их мировоззрению". Более того, Алексей Селюков считает уместным говорить о противоправных действиях родителей, которые "через своих детей демонстративно навязывают школе религиозную нетерпимость к светскому характеру обучения".

По мнению Главы комитета Госдумы по делам общественных объединений и религиозных организаций Ярослава Нилова, в такой многонациональной и многоконфессиональной стране, как Россия, нельзя допускать разделения учащихся по религиозному признаку, так как это может привести к психологическому давлению на детей, способствовать конфликтам между ними.

По словам Дамира-хазрата Мухетдинова, он всегда был сторонником светского образования, однако в последние годы школа, как и общество в целом, все чаще испытывает влияние церкви. И дело не только в преподавании основ религий, но и в том, что религия приходит в школы помимо образовательных программ. При этом Дамир-хазрат Мухетдинов уточняет: не мусульмане это начали.

Прокуратура и суд в Ставропольском крае отказали Равилю Кайбалиеву в его жалобе. И будут формально правы: никто не ограничивает право его дочери на образование и не препятствует ей исповедовать ислам.

[ сайт Профиль. <http://www.profile.ru/obshchestvo/item/72724-khidzhab-trevoginashei-72724>]

## Кейс 6

Действие происходит в обычной средней школе. Старшеклассник Коля И. — изгой в классе. Коля подвергается многочисленным насмешкам со стороны Андрея П., лидера класса, и его друзей, но не отвечает на них.

После очередного урока физкультуры Андрей с другими мальчишками снимают всю одежду с Коли и заталкивают его в женскую раздевалку, удерживая дверь, чтобы он не мог выйти. Дверь держит и Кирилл В. — один из друзей Андрея. Но после того, как девушка Кирилла — Таня видит, что он держит дверь, и называет его «придурком», он отпускает дверь. Ему становится стыдно. Андрей начинает обвинять Кирилла в защите Коли. Между ними завязывается драка.

На следующий день Кирилл заходит в класс и обнаруживает, что его стул полностью измазан краской. Он пересаживается за парту к Коле, рядом с которым было свободное место. Как только начинается проверка домашнего задания, Павел М. крадёт у Коли тетрадь и передаёт её по рядам. Коля, на вопрос учительницы: «Где твоя тетрадь?», отвечает: «Её стащили». Учительница поднимает по очереди класс со своих мест и отправляет Павла, как лучшего ученика класса, в кабинет к директору. Павел лжёт директору, что это Кирилл издевается над Колей. Виновный в исчезновении тетради так и не был найден. Андрей заставляет Колю извиняться каждый следующий день за то, что якобы из-за него весь класс пострадал, но в класс входит учитель, предотвращая новую драку.

При любых попытках отомстить со стороны Андрея и его приятелей Кирилл каждый раз заступает за Колю. Они вместе ходят в школу, и Андрею никак не удается выловить Колю одного. Коля просит Кирилла не заступаться за него и говорит, что готов терпеть издевательства до окончания школы, а затем уедет в другой город. Но Кирилл не отступает. Его девушка, Таня, не довольна его поведением и положением в классе. Она тоже просит его

прекратить заступаться за Колю. Но Кирилл не хочет больше идти на поводу у Андрея.

В очередной раз Кирилл и Коля идут в класс, где их уже поджидают. Но в класс входит учитель и это не позволяет случиться новой драке. Во время урока по классу была пущена записка, которая, в конце концов, доходит до Тани. В ней написано: «Гомики приходят последними. Таня, ты любишь педика?». Это провоцирует Таню поссориться с Кириллом, так как она думает, что Коля ему дороже, чем она.

Колю в отсутствие Кирилла снова избивают, и это замечает его мать: по синякам на лице и груди. Она звонит в школу и рассказывает про избивание своего сына директору школы. Классный руководитель узнает об этом и пытается узнать у класса, кто избивает Колю, но безуспешно. Она узнает только, что в классе Колю не принимают и считают, что таким не место в классе. Не сумев ничего выяснить у учеников, учитель идет к директору. Но директор, которая считает, что во всем виноват Кирилл, вызывает его и грозит выгнать его из школы. Кирилл молчит, поскольку боится, что директор расскажет обо всем его бабушке (родителей у него нет), которую не хочет огорчать. Таня окончательно отворачивается от Кирилла.

Дома Коля рассказывает всё отцу, которого злит неумение Коли защищаться и он, решив продемонстрировать приём защиты, наносит сыну удар в солнечное сплетение. Мать видит это и обвиняет отца в том, что тот учит сына жестокости. Отец требует от сына умения постоять за себя и призывает ударить лидера класса. Мать же требует перевести сына в другую школу. Коля, как обычно, закрывается в своей комнате и сидит за компьютером до поздней ночи. [фильм «Класс» (2007)]

## Кейс 7

III курс филологического факультета университета. Студенты с ужасом ожидают начала нового семестра. Ведь начнется изучение новой дисциплины. Но не сложность предмета пугает их, а преподаватель, у которого репутация человека конфликтного, неконтактного, занижающего оценки. «Готовьтесь к пересдачам!» - предупреждают студенты старших курсов.

И вот начались занятия с новым преподавателем. С первой же лекции все почувствовали гнетущую атмосферу в аудитории: преподаватель не пыталась найти контакт со студентами, казалось, что между ними и ею возведена невидимая стена. Текст лекции начитывался как будто в пустоту. Иногда она окидывала тяжелым презрительным взглядом вжавшихся в свои сиденья ребят.

Приближалась сессия. Перспектива пересдач не устраивала отличников, а отличников на этом курсе было довольно много. И вот группа студентов составляет коллективное письмо на имя ректора, где говорится, что данный педагог не нашла общего языка с ними, угрожала, что никто не сдаст экзамен на «отлично» с первого раза, относится к ним почти враждебно. В письме ребята просят заменить им преподавателя. Осталось собрать подписи студентов. Но ребята на курсе поделились на 2 лагеря: одни были ЗА письмо, другие – против, объясняя свое решение тем, что не важно каким человеком является этот преподаватель, она дает необходимые знания, так что, терпите, учите и сдавайте. Кроме того, некоторым студентам этого преподавателя просто жалко, ведь она - одинокая женщина преклонного возраста, и результатом письма может стать психологическая травма, и даже увольнение. Ребятам необходимо прийти к соглашению, которое, по возможности сможет удовлетворить все стороны.

## Кейс 8

«Видимое и реальное».

«Удивившая меня ситуация произошла накануне проведения 2 Web-олимпиады. На ряде занятий со студентами мы выполняли практические задания по анализу брендов и способов их конструирования. Это было очень кстати для нас, педагогов-проектировщиков и организаторов Web-олимпиады: это «свежий» проект не имел пока своего узнаваемого лица для потребителей. Поэтому я и предложила студентам первого курса «сконструировать» бренд Web-олимпиады, чтобы затем можно было подбирать соответствующие слоганы, стиль обращения к потенциальным участникам. Создать на основе этого афишу-объявление о предстоящей олимпиаде. Поскольку анализ и конструирование брендов – достаточно новое и модное профессиональное веяние, эта работа была принята с интересом. В результате достаточно сложной творческой работы по группам появились некоторые идеи и текстовый материал для афиши-объявления, как и полагается, все идеи были представлены и обсуждены.

Логичным продолжением проделанной работы было создание оригинал-макета самой афиши. Я предложила желающим и одновременно обладающим необходимыми умениями (работа на компьютере в графических редакторах, компьютерный дизайн) заняться этой работой отдельно (в компьютерном классе). Вызвались трое – Артем, Иван и Кирилл. Молодые люди заверили меня, имели опыт производства подобных продуктов. И что они сделают эту работу за две пары. Т.е. прямо сегодня. Я проводила студентов в компьютерный класс, выделила машину для работы, отдала листочки с наработками предыдущих занятий и вернулась в аудиторию, где продолжила работу с оставшейся частью группы. Ничего не настораживало меня. Мне казалось, что все идет прекрасно: на предыдущем этапе было коллективно разработано содержание, сегодня появится продукт как результат усилий

маленького профессионального коллектива, а завтра эта афиша будет издана. Увидит свет и выполнит свою задачу (и нашу заодно).

В перерыве между занятиями я зашла в компьютерный класс поинтересоваться, как идет работа. К моему удивлению, продукта еще не было ни в одной из его возможных стадий. Ребята сказали, что пробовали разные варианты (фона, шрифта, еще чего-то), но им не один не понравился, и они решили начать все с начала. Но поскольку они вели себя уверенно, убеждая меня. Что работа простая и они с легкостью справятся с ней за оставшееся время. Я успокоилась и начала проводить следующую пару по расписанию, оставив их наедине с их же задачей. Я охотно верила в тот момент, что им не нужна никакая дополнительная помощь, ни тем более, контроль, поскольку это привычное для них дело, в котором они разбираются лучше меня. В конце второй пары я вернулась в компьютерный класс для того, чтобы узнать о результате. Кирилл и Артема не было, Иван был, но в Интернете. Я попросила его показать афишу, которую они, видимо, уже сделали. Иван сказал, что ничего не сделано, потому что они не смогли, или им стало не интересно. А компьютер «вис», и он не должен один отвечать за всех...

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

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

[Кейс разработан на основе кейса «Ответственная проба в образовании: принятие и отказ», автором которого является Н.В.Муха. // «Методические материалы по курсу «Метод кейс-стадии». Составитель О.И.Калачикова.]

### Кейс 9.

Учитель: «А теперь, чтобы вы лучше запомнили, какими бывают обстоятельства, составим таблицу». Из класса раздалось недовольное нытье: «Ну зачем», «Вот еще!», «Давайте не будем», «Мы и так запомним». Учительница (озадаченно помолчав): «Ну, хорошо, таблицу мы делать не будем, сделаем только памятку». Опять недовольные выкрики из класса: «Зачем?» «Давайте, лучше таблицу!» и т. д. Учительница: «Ну уж нет, не захотели таблицу, будем делать памятку, сразу нужно было думать».

*Оценка* Учитель демонстрирует ученикам свое слабоволие, неуверенность в себе и некоторый страх перед самими учениками. Может это еще и не осознается ребятами в полной мере, но любой из них способен это почувствовать.

*Прогнозирование* Если подобные ситуации будут повторяться, ни о какой дисциплине в классе речи уже не будет, как нельзя будет говорить и об уважении к учителю. Такое открытое потакание желаниям ребят неоправданно и, в конце концов, скажется на самом учебном процессе, качестве обучения и отношении учеников к своему учителю.

*Решение* Планируя работу на уроке, учитель должен изначально решать, какой вид задания лучше подойдет для закрепления материала. И если уж он отступает от запланированного, то это решение должно быть мотивировано не страхом, что ученикам не понравится урок и учитель. В данной ситуации, если учитель по ходу урока вдруг решил заменить одно задание на другое, то детям необходимо объяснить причину этой перемены.



Напр., слова: «Да, вы правы, таблицу мы уже не успеем составить, сделаем просто памятку», – дали бы понять ребятам, что смена заданий мотивирована, и поступками учителя управляют не их или его капризы. Кроме того, как мне кажется, учитель должен дать понять своим ученикам, что нытье и подобный тон недопустимы на уроке.

## Кейс 10

Перед учителем не только его группа, но и группа заболевшего учителя. Ребята ведут себя отвратительно: говорят в полный голос, ругаются, перекидываются записками, самолетиками и т.д., хамят учителю (но осторожно, не впрямую). Особенно выделяется один мальчик.

*Действия учителя* Учитель, стараясь не обращать внимания, ведет урок, время от времени грозя всей галерке двойками, директором и родителями. Когда учитель просит самого шумного ученика пересказать текст, тот отказывается, но, когда учитель грозит поставить ему двойку, он сразу меняет своё решение и даже изъявляет желание выполнить это задание. Однако учитель не даёт ему такой возможности. Начинается спор. Он продолжается еще несколько минут, в результате учительница ставит двойку, а ученик, обругав ее матом, хлопает дверью. Учитель, ничего не сказав, продолжает урок.

*Прогнозирование* Обоюдная ненависть учителя и данного ученика усилится еще больше. Такие ситуации будут повторяться и дальше. Уважения к учителю не будет ни у этого мальчика, ни у всего класса. Мальчишка ушел униженный, с чувством глубокой несправедливости, злясь на собственное бессилие и до глубины души ненавидя учителя. Урок всему классу: месть вполне приемлема и в ней хороши все средства.

*Решение* В данной ситуации учитель откровенно сорвал свою злость. Несправедливость такого поступка заключается еще и в том, что вместо того, чтобы поставить 2 за поведение (что было бы, по крайней мере, честно), учитель предпочел поставить 2 за «знания», не дав ученику возможности даже ответить.

Наказание справедливо только тогда, когда, по крайней мере, является наказанием за реальный проступок. Учительница дала понять ученику, да и классу, что если она в чем-то и бессильна, то способна отыграться в другой ситуации, воспользовавшись своим положением. Она должна была спросить пересказ, если уж ученик решил попробовать. Успокоить же сильно мешающего уроку ученика можно, дав ему какое-нибудь достаточно сложное для него задание, за которое в конце урока он получит оценку.

### **Кейс 11**

Ученик отвечает урок. Материал он знает, но не может его подать; веселит своим ответом остальную группу и учителя. Мальчик доволен собой и продолжает в том же духе. Когда ему ставят «4», он не понимает за что: он отвечал, учительница ему улыбалась, – значит, ей нравился ответ.

На его недоумение учитель отвечает, что он допустил много ошибок. Ребята заступились за него и попросили поставить «5», но учитель остался при своем мнении. Ребенок обиделся.

*Прогнозирование* На отношение к нему других учеников сложившаяся ситуация не повлияет (ребята не изменят своего хорошего отношения к нему). А мальчик решит, что учитель несправедливо придирается к нему, и его

доверие, хорошее отношение к учителю пошатнется.

*Решение* Данная ситуация возникла из-за того, что личные отношения учителя и ребенка столкнулись с деловыми. Учительница не указала на конкретные ошибки по ходу ответа ученика и после него. Он же рассчитывал, что отвечает хорошо и получит высокую оценку. Нужно назвать те ошибки, которые он допустил, озвучить их, чтобы не возникло ощущения, что учитель необъективен. При ответе он использовал специально подготовленные иллюстрации, поэтому можно задать дополнительные вопросы, дать возможность получить хорошую отметку.

## Кейс 12

Идет урок, преподаватель рассказывает новую тему, а ученик не слушает его и играет в телефон. Эту проблему можно решить так:

«Илья (или как зовут ребенка), давай договоримся. Ты сейчас уберешь телефон, так как мне надо продолжить новую тему, на следующем уроке ты будешь вместе со всеми писать по ней контрольную, и я не думаю, что ты напишешь на хорошую отметку, если ты сейчас ее прослушаешь. А мне бы очень хотелось, чтобы у тебя была отличная оценка по моему предмету, да и твоим родителям было бы очень приятно видеть тебя счастливым. А ты как считаешь?»

Несколько учеников опоздали на урок на 15 минут...

*Решение* Выходов и подходов много. Если это произошло один раз, то можно

сказать так: «Мне не очень приятно, что вы опаздываете на мой урок. Давайте так. Вы дожуйте, пожалуйста, булочку в коридоре, а потом зайдете. Но пусть это будет первый и последний раз. Договорились?».

Если же это уже вошло в систему, то нужно определить свод правил, в котором говорится, что если учащиеся опаздывают, то они получают дополнительное домашнее задание.

### Кейс 13

В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить».

*Решение* Нужно узнать у ученика почему он так думает и поговорить с ним на эту тему.

## Основная и дополнительная литература по курсу

1. Адонина Н.П. Кейс-стади: история и современность.//Высшее образование сегодня № 11 2012. С.43-48
2. Аргунова Т.Г. Применение кейс-метода в образовательном процессе и методической работе ССУЗА:научно-метод. пособие / Т.Г. Аргунова. М., 2007. 104 С.
3. Афанасьев, В.И. Проектирование педагогических технологий / В.И.Афанасьев // Высшее образование в России. 2001. - № 4. С.147-150
4. Барнс, Л. Б., Кристенсен, Р. К., Хансен, Э. Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций: учебник, ситуации и дополнительная литература: пер. с англ./ Л.Б. Барнс, К.Р.Кристенсен, Э.Дж Хансен; под ред. А.И.Наумова. -М. Гардарики, 2000. 501 С.
5. Буравой, М. Углубленное case study: между позитивизмом и постмодернизмом // Рубеж.- 1997 - № 10 –11. С.177-189
6. Вербилевич О., Малинова О.Ю., Семенов А.В., Трубина Е., Хартблэй К., Ярская-Смирнова Е.Р., Ясавеев И. Публичная сфера: теория, методология, кейс стадии. М.,2013. С.309-326
7. Гаджикурбанова Г.М. Методика использования кейс-метода в учебном процессе вуза. // Вестник университета (Государственный университет управления) 2013 № 9 С.23-34
8. Габдулхакова О.И. Роль кейс-метода в учебном процессе.// Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010 № 12-1 С.14-18
9. Давиденко, В., Федянин, Н. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? / В. Давиденко, Н. Федянин // Обучение за рубежом. 2000. - № 7. С.52-55
10. Долгоруков, А.М. Case study как способ понимания: Практическое руководство / А.М. Долгоруков. М. 2002. 201 с.
11. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Берлин, 1922. 192с.

12. Еремин А.С. Подготовка к обсуждению кейса в аудитории. // Инновации в образовании. 2010 № 5 С.84-105
13. Еремин.А.С. Заключительные этапы анализа учебных кейсов и оценка работы студентов при использовании кейс-метода.// Инновации в образовании. 2010 № 8. С.120-141
14. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс – стадии. \ под ред Г.Н. Прокументовой Томск 2003. 296 с.
15. Кистанова, Л.П. Ситуативно-тезаурусный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов туриндустрии: дис. . канд. пед. наук: 13.00.01 / Кистанова Любовь Петровна. Сочи, 2006. 196 с.
16. Козина И. Case study: некоторые методические проблемы // Рубеж. 1997. № 10-11. С. 177-189.
17. Козина, И. Особенности стратегии case-study при изучении производственных отношений на промышленных предприятиях России //Социология: методология, методы, математические модели. - 1995.- N5-6. С. 65-89
18. Красикова, Е.Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Красикова Елена Николаевна. Ставрополь, 2009. 152с.
19. Лисовская Л., Масленникова О. Кейс-технологии: от проблемы – к решению. //Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013 № 12 С. 7-9
20. Михайлова Е. И. Кейс и кейс-метод: общие понятия. / Маркетинг, №1, 1999г. С. 109-117.
21. Переход к Открытому образовательному пространству. Часть 1. Феноменология образовательных инноваций. Коллективная монография в 2-х тт./ под ред Г.Н. Прокументовой. Томск, Изд-во Том. Ун-та ,2005. 448 с.
22. Попова Г.И. Кейс-метод как средство повышения качества знаний студентов по истории и обществознания. Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы

Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). Оренбург. 2013. 3335 с.

23. Рейнгольд Л.В. За пределами CASE - технологий, Компьютерра, №13-15, 2000г. С. 13-15

24. Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода / под ред .Ю.П. Сурмина – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.

25. Смолянинова О.Г. Информационные технологии и методика Case Study в профессиональном обучении студентов педагогического вуза: Труды II Всероссийской научно-методической конференции "Образование XXI века: инновационные технологии диагностика и управление в целях информатизации и гуманизации", Красноярск, май 2000 г. 233 с.

26. Смолянинова, О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study // Инновации в российском образовании: сб.- М.: ВПО, 2000. С.278-280

27. Темина С.Ю. Кейс-метод: активное обучение принятию профессиональных решений. // Среднее профессиональное образование. 2010 № 1 С. 44-46

28. Темина С.Ю. Интеграция системного и ситуационного подходов в процессе применения кейс - технологий в профессиональной подготовке учителя. // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2009 № 3 С35-39

29. Фливберг Б. О недоразумениях, связанных с кейс-стади.// Социс 2005 № 4 С.101-110

30. Шалыгина И.В. Можно ли сделать правильный учебный видеокейс своими руками? // Совет ректоров. 2012 № 2 С. 20-33.

31. Сайт Окно в ситуационную методику обучения <http://www.casemethod.ru>

Учебное издание

Е.И. Балакирева Е.Г. Евдокимова Н.Ю. Курчатова

С.В. Дубровская Е.В. Ушакова

**СИТУАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ. ПРАКТИКУМ**

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ**

*для магистров факультета психологии*

Издательство Саратовского университета.

2018