

# *Школа понимания*

(Пособие издано в серии книг «Школа понимания».  
Новосибирск: НИПКиПРО, 2017. - 104 с.

При использовании материалов пособия ссылка  
обязательна.)

## **Погружение в ситуацию как способ понимания (кейс-метод в образовании)**

*Учебно-методическое пособие*

**Новосибирск  
2017**

*Научный редактор – д. филол. н.,  
профессор НИПКиПРО Н.В. Максимова*

*Рецензенты:*

*Т.М. Ковалёва, д. пед. н., проф. МПГУ им. В.И. Ленина;*

*Т.С. Новикова, к. психол. н., декан психологического  
факультета Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ*

**Погружение в ситуацию как способ понимания (кейс метод в образовании): Учебно-методическое пособие. Под ред. Н.В. Максимовой**

Настоящее пособие посвящено внедрению в образовательный процесс коммуникативно-деятельностного подхода, технологий Школы понимания, ситуационного способа организации учебного процесса. Инновация связана с нахождением реперных точек в повышении событийности развивающей образовательной среды и укоренении креативной позиции педагога. В пособии описывается опыт деятельности творческой группы педагогов, посвящённый модификациям в применении кейс-метода в разных предметных областях. Приводится сетка критериев и показателей эффективности современного учебного занятия, выработанная и апробированная в практике деятельности Лицея. Пособие адресовано педагогам, методистам, студентам, магистрантам, аспирантам и всему научно-педагогическому сообществу.

**ISBN 978-5-87847-660-7**

## Содержание

Введение: опыт создания открытой профессиональной среды развивающего типа

Погружение в ситуацию как событие понимания (Н.В. Максимова)

Кейс-метод в образовании: приобретения и риски (Ю.Л. Троицкий)

Мотивационные ходы формирования личностных смыслов: из опыта преподавания МХК (С.А. Пырьева)

Потенциал кейсов на уроках английского языка (Н.А. Масловская)

Кейс-метод на уроке географии: от микроситуации к макропроекту (И.В. Фёдоров)

Коммуникативная задача как вариант реализации ситуационного метода обучения (М.А. Криницына)

Кейс-метод как средство создания ситуации успеха на уроках иностранного языка (Н.В. Ширямова)

Ситуационные вопросы учащихся как признак событийности понимания (Е.Ю. Гудова)

Шаг в сторону: о позиции педагога в учебной ситуации (Е.Н. Клинова)

Размыкание учебных рамок и речетворчество на уроке литературы (А.Н. Овчинникова)

Погружение в притчу: разработка учебной ситуации (М.Н. Летягина)

Заключение: опыт осмысления критериев и показателей эффективности современного урока

Сведения об авторах

## **Введение**

В настоящем пособии представлен опыт и результаты творческой деятельности Лицея № 12 г. Новосибирска, направленной на формирование открытой профессиональной развивающей среды для актуализации, обобщения и изменения опыта педагогов в соответствии с принципами реализации ФГОС ОО и Профессионального стандарта педагога. Реализация этой задачи объединила учителей разных предметов, заинтересованных во внедрении инновационных компонентов в образовательный процесс. Инициатива этой деятельности формировалась на базе методического объединения учителей гуманитарного цикла, в результате чего образовалось творческое сообщество педагогов, объединённых общим взглядом на место и роль учащегося и учителя в общеобразовательном пространстве лицея (ценностное отношение к ребёнку как к субъекту, ценность событийности урока, учитель как организатор процессов детского смыслообразования и др.). Организация методологической и методической поддержки учителя в выстраивании учебного занятия в коммуникативно-деятельностном режиме стала одной из важнейших задач функционирования творческой группы учителей под руководством доктора филологических наук, профессора кафедры гуманитарного образования НИПКиПРО Наталии Викторовны Максимовой.

В пособии отражён один из аспектов деятельности лицея, связанный с актуальной темой – погружение в ситуацию как событие понимания. Педагоги проектируют, осуществляют и рефлектируют свою деятельность по выстраиванию учебного занятия в коммуникативно-деятельностном режиме, по внедрению учебных ситуаций с опорой на кейс-метод и параметры событийности урока, разработанные в концепции Школы понимания. Признаками урока как коммуникативного события являются наличие противоречия (загадки) в предметном материале, развёртывание ситуации на основе диалога детских версий, возникновение учебной интриги, наличие «горизонтальных связей» (ученик – ученик), точек удивления, коммуникативного пространства конвергентного типа (осуществление учителем и

обучающимися коммуникативных стратегий сотрудничества); продуктивность ролевых позиций; активное, живое смыслообразование: от значения к смыслу; функционирование индивидуального (детского) языка – риторического словаря – для выражения понятого на уроке (схемы, образы, номинации, метафоры, ассоциации); развитое последствие учебной ситуации.

Создание открытой развивающей профессиональной среды Лицея было бы невозможно без высоко профессиональной управленческой поддержки директора Лицея Натальи Петровны Коневой и глубоко содержательной, лично заинтересованной в инновациях, неординарной в научно-методическом и организационном планах позиции заведующей кафедрой гуманитарного образования Саиды Ахметовны Пырьевой. Работа творческой группы педагогов осуществлялась по разным направлениям и видам деятельности. Это индивидуальные и групповые консультации, открытые уроки и их обсуждение в творческих группах, научно-практические семинары, способствующие расширению современных представлений педагогов об образовательном процессе, о коммуникативно-деятельностных технологиях Школы понимания, о путях формирования у обучающихся метапредметных умений, предметных компетенций и личностных результатов в единстве.

Реальное воплощение опыта учителей нашло свое отражение в представленном сборнике методических материалов. Он отражает поиск подходов, технологий и отдельных приемов для формирования субъектности и личностного восприятия ребенком учебного содержания. Проекты учителей продуктивны с точки зрения обобщения их собственной деятельности по развитию устойчивой учебной мотивации, рефлексии, способов понимания и создания учащимися оригинальных авторских смыслов и текстов.

В контексте общей инновационной работы лицея были осмыслены критерии современного урока, которые вырабатывались всем педагогическим коллективом с помощью формы деловой игры, осуществляемой в несколько этапов. Эти критерии были апробированы на открытых уроках педагогов и утверждены педагогическим советом. Критерии и показатели современного урока представлены в Заключении пособия.

**Н.В. Максимова**

## **Погружение в ситуацию как способ понимания**

Как связать учебное знание и «жизненные ситуации», чтобы учащийся умел не только выполнять учебные задания, но и осваивать такие способы деятельности, которые помогают ему справляться с нестандартными ситуациями, действовать при затруднениях и применять знания в свободной деятельности? Упражненческая форма работы, характерная для традиционных способов обучения и во многом господствующая в современной практике образования, препятствует решению задачи формирования функциональной грамотности.

В поиске ответа на поставленный вопрос методологической опорой выступает положение Школы понимания (далее – *ШП*) о том, что изучаемое предметное содержание диалогично по своей сути и должно быть диалогически представлено на уроке в аспекте событийного взаимодействия смысловых, ролевых позиций учебной ситуации. Движение «от диалога как формы работы – к диалогичности учебного содержания» составляет главную линию в освоении технологий ШП [3; 14; 19]. За счёт работы с контрастными смысловыми позициями происходит «расщепление» застывшего монолита школьного знания – в одном и том же фокусе оказываются жизненное, научное и учебное знание.

Погружение в ситуацию, как способ понимания, занимает особое место в технологиях ШП. Кейс-метод, активно используемый нами, имеет существенную особенность: построение событийности происходит на зазоре разных смысловых позиций. При этом речь идёт об адекватных самому предмету ролевых позициях. В то же время наблюдается и переключка ролевых позиций в разных предметных областях. Так, выделенные Ю.Л. Троицким по отношению к историческому образованию позиции *потомка, иностранца, современника и смехача* [15] находят своё воплощение при изучении русского языка. Позиция иностранца является актуальной при сопоставлении родного и иностранного языков, позиция потомка – при обращении к истории слова, позиция современника – при работе со взглядом на сегодняшнее состояние и проблемы современного функционирования языка,

игровая (смеховая) позиция – при авторском обыгрывании языкового явления, построении неологизмов, например, в художественном тексте или в разговорной речи, а также в культуре игры со словом. Задача состоит в столкновении этих позиций для понимания того или иного явления. На этом и строится ситуация, с её смыслами, позициями, противоречиями.

Так, например, по отношению к формированию письменной речи коммуникативно-деятельностный подход ШП заключается в том, что письменный текст, создаваемый ребёнком, должен быть погружён в какую-либо конкретную, актуальную для школьника ситуацию. Ситуация – это наличие адресата и поиск читателя будущего текста (для кого мы пишем?), цели (не только учебной, но и жизненной, связанной с событиями окружающей ребёнка жизни), места и времени, осознания себя как автора и напряжённый поиск смыслов (что я хочу сказать, выразить?). Ученик осваивает речевые практики (письмо, статья в школьную газету, написание репортажа, проведение экскурсии в школьном музее...), и в связи с ними сталкивается с трудностями создания текста, получает естественный запрос на обучение таким аспектам текста, как его композиция, структура, выразительность и т.д.

Такой режим превращает обучение в познание себя, мира, текста, книги, событий. Особо нужно сказать о задачах, связанных с мотивацией говорения и слушания, которые дополнительно актуализируются в связи с начавшимся введением устной части итоговой аттестации по русскому языку. В принятой *Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ* [4] подчёркивается необходимость выращивания внутренних (а не внешних, формальных) мотивов речевой деятельности, что обеспечивается ситуационным и другими деятельностными способами работы на учебном занятии. Таким образом, необходимо соблюдать принцип организации коммуникативной ситуации: «кто – кому – зачем – когда – где ... говорит». Эта коммуникативная рамка выступает основой понимания языкового явления. На уроках русского языка основным приёмом является коммуникативная задача (о ней см. ниже).

\* \* \*

Разобраться в ситуации – это значит понять позиции, смыслы, цели её участников, понять их способы действия и самому действовать в этой ситуации. Как известно, различают автоматический навык и действие в ситуации затруднения. Чтобы справиться с ситуацией затруднения, чтобы действовать в новой, нестандартной ситуации, нужен как раз не автоматический навык, а способность разбираться в ситуации, искать выход из противоречия, применять знания в новых условиях, нужны гибкость мышления, догадка, находчивость. Если навык достигается упражненческой тренировкой в понятном, то ситуационный метод предназначен как раз для того, чтобы понять нечто. Ситуация – это смысловая и инструментальная рамка, в том числе и для навыка, тренировка которого встраивается внутрь ситуации.

На уроке можно различать 2 типа ситуаций: собственно учебные и ситуации, приближенные к жизненным условиям. Однако и тот, и другой вариант применения ситуационного метода направлен на формирование и развитие

- учебной мотивации, ценностей понимания,
- умений видеть противоречие, понимать его причины и основания,
- умений понимать коммуникативную природу знания, работать с разными позициями и смыслами,
- умений соотносить выбор знака и смысла в ситуации,
- умений анализировать, сравнивать и конструировать ситуации разных типов,
- способности применять знания в нестандартной, жизненной ситуации,
- способности осуществлять рефлексию действий,
- умения делать обобщение: объяснять общий способ действия применительно к конкретному примеру и подобным случаям.

Приведём примеры приближенной к жизни ситуации и учебной ситуации, в которых формируется целый ряд умений предметного и метапредметного плана на уроке русского языка.

***Ситуация 1. Найди место книжке!***



*В школьной библиотеке на одной из полок перепутались книжки. Расставь их правильно. Укажи порядок цифрами (1 – 10).*

*С. Лем «Сказка о короле Мурдасе»*

- *Э.Т. Гофман «Щелкунчик и мышиный король»*
- *Дж. Родари «Волшебный голос Джельсомино»*
- *Г.Х. Андерсен «Гадкий утёнок»*
- *А. Линдгрэн «Карлсон, который живёт на крыше»*
- *Г.Х. Андерсен «Сказки»*
- *А.А. Милн «Вини-Пух и пчёлы»*
- *Д.Р. Киплинг «Маугли»*
- *К. Грэм «Дракон-лежебока»*
- *Дж. Родари «Джельсомино в Стране Лгунов»*

***Ситуация 2. Возрази при помощи примера и помоги при помощи вопроса!***

*С первого класса Коля знает правила переноса слов. Однако на прошлом уроке Коля утверждал: любое слово, состоящее из двух и более слогов, можно перенести.*

*1. Приведи пример слова, при помощи которого ты возражаешь Коле. Кратко поясни свой пример.*

*2. Какой вопрос ты задашь Коле, чтобы помочь ему понять, чего он не учитывает в своём утверждении.*

- *Какое количество гласных может быть в слове?*
- *Сколько слогов может быть в слове?*
- *Какое наименьшее количество букв может быть в слове?*
- *Сколько букв может быть в слове?*

Постепенное погружение ребёнка внутрь ситуации – основная задача ситуационного метода. Важно, чтобы ребёнок не извне анализировал ситуацию, а оборачивался на себя, сам действовал в ситуацию и учился соотносить свои действия, действия других в ситуации, смыслы этих действий, способы, то есть учился осуществлять рефлексию происходящей деятельности. При диагностических заданиях доминирует работа с ситуацией извне, при обучающих – работаем с ситуацией, погружаясь в неё.

Возможно и частичное встраивание в ситуацию со своим словом-смыслом, смыслом-позицией.

Важнейшими умениями, формируемыми в ситуации, являются

- умение видеть основания чужой позиции,
- умение удерживать содержательный конфликт двух позиций,
- умение выяснять причины конфликта,
- умение применять известный способ в новых (коммуникативных) условиях,
- умение искать пути выхода из него.

Типичные ошибки педагога, работающего с кейс-методом, можно сгруппировать следующим образом: нельзя

- работать сразу с правильным ответом,
- задавать прямые, наводящие вопросы, достаточно быстро сводить ситуацию к «правильному» пониманию,
- все ответы детей обращать к учителю, игнорировать взаимодействие «ученик – ученик»,
- не запрашивать аргументации (иначе версия превращается в простую реплику, не давая сравнивать основания разных ответов),
- не задавать рефлексивных вопросов на всех этапах развёртывания ситуации,
- не фиксировать в схеме смыслы, аргументы, позиции,
- не обобщать, не подбирать подобных ситуаций,
- работать в слишком быстром темпе, без остановок, новых вопросов,
- работать вне создания учебной интриги, кульминационных моментов, точек удивления.

Чтобы ситуацию не превратить в упражнение, нужно

- *учить видеть ребёнка не только свой смысл как единственно правильный, но и правомерность чужого смысла,*
- *учить схематизировать коммуникативные позиции и смыслы, присутствующие в тексте задачи,*
- *учить переключаться с вопроса «Кто прав?» на вопрос: в чём причины учебного (содержательного) конфликта («Почему произошло непонимание, несогласие?»),*

• *учить ребёнка искать основания для сопоставления позиций и аргументировать каждую позицию,*

• *учить ребёнка действовать с текстом или другим предметным материалом и создавать свои кейсы, находить их, опираясь на повседневную жизнь,*

• *учить ребёнка обобщать, выходить за рамки конкретной задачи, сопоставлять подобные задачи, видеть их тип.*

Общую технологию кейс-метода можно обозначить следующим образом.

• Введение жизненной ситуации (история, случай), полифонического текста, специально сконструированного набора текстов, схем и под.

• Фиксация разного понимания, обнаружение странности или вопроса. Формирование точки удивления.

• Самоопределение учащихся: как поняли (каждый занимает какую-либо позицию). Присоединение всех к той или иной позиции.

• Обозначение (фиксация) в схеме позиций, смыслов, вопроса, точки удивления.

• Обострение ситуационного конфликта: как же на самом деле? Кто прав?

• Обнаружение места, причины и под., которые подводят понимание.

• Обобщение: модель трудного места, её фиксация в знаково-символических средствах.

• Постановка учебной задачи: разобраться, от чего зависит точность понимания, смысл, как ими управлять.

• Переключение с вопроса «кто прав?» на вопрос о причинах разногласий (почему это происходит?)

• Версии по соотношению смысла и знака в ситуации, фиксация (схематизация, рисунок).

• Подбор подобного. Понимание закономерности.

• Вопрос об ответственности за слово, поступок, смысл, за понимание моего слова, поступка, смысла другим человеком.

• Редактирование, корректировка постановки вопроса и под.: варианты точной передачи смысла.

- Эксперимент с родителями, друзьями: проверка того, как происходит понимание.

- Диагностика: возврат к исходной ситуации и понимание, кто был прав в исходной ситуации. Удерживают ли учащиеся равноправность разных пониманий или снова видят только своё мнение?

- Задание на наблюдение и дальнейший сбор подобных ситуаций (фиксация их).

- Конструирование подобных задач (этап практического обобщения).

- Составление или уточнение алгоритма решения задач данного типа, внесение дополнений в имеющийся алгоритм, способ, определение и под. (этап теоретического обобщения).

Приведём примеры с уроков русского языка, описываемые в книге В.Г. Касаткиной [5]. Коммуникативная задача (далее – КЗ) по теме «Однородные и обособленные члены предложения: передача смысла в ситуации постановки знаков препинания».

### ***Ситуация 3.***

*Петя и Коля получили письмо от своего друга Феди. Один отрывок из Фединого письма о дне рождения его сестры они поняли по-разному. Вот он:*

***...Кроме конфет, шоколада, фирменного торта любимшегося моей сестрёнке желе, на столе ещё были разнообразные фрукты...***

*Мальчики заметили в тексте ошибку. Но их мнения по поводу любимого блюда Фединой сестры разошлись, поэтому они предлагали по-разному исправить ошибку.*

*1. Как предлагал исправить ошибку Петя? А как Коля? Как каждый обосновывал свою точку зрения?*

*2. Измени текст (переставь его части или добавь слово) так, чтобы смысл стал единственным и подтверждал мнение Пети. Сделай то же для подтверждения мнения Коли.*

*3. Какое языковое явление привело к неоднозначному пониманию? С кем из мальчиков ты согласен? Почему?*

*4. Выбери одно из данных ниже заданий и выполни его.*

*1) Нарисуй схему подобных ситуаций неоднозначного понимания и языкового явления, которое к ним приводит.*

2) Придумай похожую ситуацию неоднозначного понимания.

Опиши её.

**Ситуация 4.** Следующий пример – КЗ по теме «Смысл и знак в ситуации использования в речи сложноподчинённого предложения».

Петя и Коля получили от Феди письмо. Вот отрывок из письма, который они поняли по-разному:

**...Самолет, который я смастерил с помощью брата был принесён в школу...**

1. В чём могла быть разница в понимании смысла письма? Нарисуй. Как каждый из мальчиков обосновывал свою версию?

2. Измени текст так, чтобы смысл стал единственным и подтверждал мнение Пети. Сделай то же для подтверждения мнения Коли.

3. Какое языковое явление привело к неоднозначному пониманию? С кем из мальчиков ты согласен? Почему?

4. Выбери одно из данных ниже заданий и выполни его.

1) Нарисуй схему подобных ситуаций неоднозначного понимания и языкового явления, которое к ним привело.

2) Придумай похожую ситуацию неоднозначного понимания.

Опиши её.

\* \* \*

Очень важно при ситуационном подходе не занижать уровень сложности и работать в зоне ближайшего развития ребёнка. Эту зону называют зоной посильной трудности. Знаком попадания в зону ближайшего развития является порождение детьми разных версий, фиксация реального затруднения, вопросов, какого-либо непонимания. Высокий уровень сложности материала, требующий от детей не моментального прорыва, а постепенного погружения в ситуацию, выделения противоречий и рефлексии своего непонимания, может сопровождаться и хорошим мотивационным фоном, неподдельным интересом к предмету обсуждения, безусловно, «подогреваемым» со стороны учителя. Аксиома «мышление начинается с удивления» может быть уточнена по отношению к образованию: мышление работает по синусоиде, пики которой и есть точки удивления.

Исходя из этого предполагается, что учащийся проходит через следующие этапы разворачивающейся учебной ситуации:

- практическое действие с материалом, актуализирующее наличное и предстоящее знание, границу знания и незнания;

- затруднение-удивление, его фиксация и постановка учебной задачи;

- наблюдение за окружающей действительностью (например, живой речью, явлениями природы и под.), сбор материала,

- порождение версий, предъявление аргументов, догадок, предположений;

- проверка версий и выделение оснований для соположения предложенных версий (способов действия) в режиме конструктивного, конвергентного диалога (с опорой на стратегии толкования, отрицания, применения, развития, переоформления и др.);

- фиксация нового знания и личностных смыслов;

- рефлексия учебного опыта и фиксация учебных перспектив (новых вопросов, противоречий, сомнений, неясных фактов, проблем).

\* \* \*

Ситуационный метод создаёт условия новизны и позволяет выявлять гибкость мышления школьника, его умение сотрудничать с другими учениками, слышать и понимать их. Развиваются так называемые «мягкие навыки» (soft skills). Однако это происходит лишь тогда, когда коммуникативное пространство учебной деятельности организовано правильным образом. Среди различных форматов [8] организации коммуникативного пространства базовыми (с точки зрения кейс-метода) являются два следующих коммуникативных формата. Они ориентированы на ситуацию, когда две разные логики, две системы аргументации или две отдельные версии принимаются на равных. Они составляют равнозначные (и подлежащие согласованию, синтезированию) основания диалога: «абсолютная победа какого-либо из этих полюсов теоретически невозможна, а практически губельна», а «ситуация, когда минимальной смыслопорождающей единицей является не один язык, а два, создаёт целую цепь последствий» [7].

Первый – это *формат разных способов понимания*. Наглядный пример для данного формата: возможность решить одну и ту же математическую задачу двумя, тремя (и более) различными способами. Эту возможность показывают детям, начиная уже с первых классов школьного обучения, – при условии, что для педагога представляет ценность работа с разными способами понимания, которые могут индивидуально отбираться учениками и отражать (в зависимости от предметного материала) разные типы их логики или вкуса. При этом важно, что те или иные предлагаемые способы решения могут быть неудобны для одних (как взрослых, так и детей) и приемлемы, оптимальны для других. Базовая ситуация данного формата – установка на две и более равнозначные версии, касающиеся нахождения разных типов аргументации, разных способов понимания, решения задачи или проблемы. Предметный смысл (искомое содержание) один, а способов, к нему приводящих – два или более.

Второй – это *формат взаимодействия разных смыслов (оснований)*. Для этого формата принципиальна установка на равнозначность двух (и более) различных точек зрения на один и тот же предмет понимания. Если предыдущий формат условно можно назвать диалогом «Я-способ – Ты-способ», то данный тип диалогического общения задаётся рамками «Я-смысл – Ты-смысл». Этот формат характеризуется наиболее специфичной системой средств диалогичности, системой текстовых форм и коммуникативных стратегий. Здесь функционирует иной синтаксис, связанный с выражением основополагающих смыслов *понимания* (то есть порождения новой информации, нового понимания предмета общения) и *взаимопонимания* (достижения субъектами общения нового качества понимания друг друга, образования новой общности). Формы текста отражают продуктивные для данного формата модели взаимодействия, характеризующиеся такими признаками, как взаимодействие на основе принципов взаимодополняемости, поиска точек пересечения; установка на толерантность, гармонизирующий тип общения, субъект-субъектный тип отношений; соотносённость с логемой «тезис – антитезис – синтез», идеей развития, возможностью строить третий, новый смысл на основе двух

пониманий, которые уточняют, продвигают предмет мысли, но не сливаются от этого в единственное понимание [11, с.114-126].

Два названных формата обеспечивают формирование конвергентной личности, способной к сотрудничеству, продуктивному диалогу. В образовательной практике вообще следует культивировать такие виды деятельности школьника, когда он включён в диалог разных сознаний, восприятий. Это ситуации, когда ученик помогает сверстнику (или младшему школьнику) понять или сделать нечто, когда учится у сверстника или старшего и задаёт свои вопросы, когда консультирует, делится опытом, сопоставляет способы, изобретает вместе с другим – то есть находится в ситуации сотрудничества. Именно здесь, при объяснении понятого другому, знание становится своим, освоенным, свободным. Способами отслеживания когнитивных способностей и функциональной грамотности служит педагогическое наблюдение за укоренённостью позиций консультанта, рецензента, эксперта, помощника, которые реализуются в заданиях на взаимопроверку и взаимопомощь. Однако не только знание освобождается от рамок принятых формулировок и находит контуры своей мысли, но и речь, движимая естественно интенцией помощи другому, высвобождается и ищет свои формы выражения. Речь становится функционально востребованной. Можно говорить, что в таких ситуациях часто происходит допонимание, новое понимание, что-то открывается вместе с нахождением нужного слова, нужной формы объективации смысла. Можно воочию наблюдать единство становления речемыслительных процессов.

\* \* \*

В каждой предметной области ситуационный способ работы имеет свою специфику. Так, при обучении русскому языку важно, чтобы ситуация разворачивалась с опорой на ориентировку в коммуникативной ситуации, понимание смысловых позиций коммуникантов, с одной стороны, и с опорой на закономерности функционирования тех или иных форм языка в процессах общения, с другой стороны. Две эти стороны неразрывны, однако главное, чтобы ученик мог работать не только с языком как объектом, но и прежде всего с языком как собственным действием в ситуации



смыслообразования (причём это должно происходить на базовых темах курса).

Рефлексивный путь изучения текста на уроках русского языка и литературы предполагает развитие контекстного мышления. Контекстное мышление – это своего рода горизонт восприятия слова, высказывания, текста, а также горизонт чтения, охватывающий вертикальные связи текста и преодолевающий линейность чтения «от слова к слову». Это способность воспринимать слово на основе его обусловленности данным конкретным контекстом и компонентами коммуникативной ситуации – *кто, что, кому, зачем и почему говорит* – и на этой основе осуществлять понимание. Смысл высказывания, текста не выводим из его частей, и в то же время именно эти части являются следами зашифрованного смысла, который надо понять, распознать, опираясь не только на ткань высказывания (текста) с его смысловым и формальным устройством, но и на собственный жизненный опыт, его рефлексии, на собственную коммуникативную (в том числе читательскую) интуицию, мысль, чувство, синтез читательских и речевых умений [12]. Природа языкового явления должна быть осмыслена учеником как коммуникативная. Основным приёмом здесь служит коммуникативная задача как вариант ситуационного способа обучения.

Как уже отмечалось, важнейший признак коммуникативной задачи – возможность двоякого понимания смысла одного и того же высказывания (ситуация *естественного коммуникативного сбоя, конфликта, недопонимания*).

Умение выявлять две и более равноправных версии (то есть видеть зазоры в понимании) является одним из важнейших: это условие формирования диалогичности, толерантности, способности сотрудничества с иной точкой зрения. Сформированность этого умения позволяет ученику удерживать разные версии в учебной ситуации, работать с аргументами другого учащегося, развивать исследовательскую позицию. Классическим примером КЗ является известная ситуация с двусмыслицей: «*Казнить, нельзя помиловать / Казнить нельзя, помиловать*». КЗ – это вариант реализации ситуационного метода

на уроках русского языка. Вот ещё один пример КЗ по теме «Падежные окончания существительных: буква как выразитель смысла ситуации».

### **Ситуация 5.**

*Летом Дима и Вера получили письмо от Ани. Вот отрывок из этого письма:*

***Недавно я встречалась со старыми друзьями. Все рассказывали новости, передавали друг другу приветы. И я передала привет Вас\_.***

*Последняя буква была написана неразборчиво. Дима подумал, что это Е, а Вера, что это И. Ребята заспорили, каждый доказывал свою правоту, своё понимание смысла последнего предложения.*

*Как ребята поняли: кто и кому передал привет? Зарисуй ситуацию схематично: обозначь смыслы, позиции, причину спора. Подпиши.*

*Какие доказательства приводил каждый? Приведи доказательства Веры. Приведи доказательства Димы.*

*Какое слово можно вставить в записку, чтобы исчезла двусмыслица и*

*- смысл стал такой, как у Веры?*

*- смысл стал такой, как у Димы?*

*Диагностика. Отметь знаком плюс (+) верное, с твоей точки зрения, высказывание.*

*В письме Ани:*

*- скорее всего была написана буква Е.*

*- могла быть написана или Е, или И: определить точно нельзя.*

*- скорее всего была написана буква И.*

Подобные ситуации имеют своё последствие, связанное с импульсами грамотного письма. Чтобы методически грамотно работать с коммуникативными задачами, нужно соблюдать следующие правила-рекомендации, обеспечивающие технологическую точность применения кейс-метода.

***Учите видеть не только свой смысл как единственно правильный, но и правомерность чужого смысла.*** Первое действие учащегося при работе с задачей – чтение (слушание

истории) и понимание смысла текста. При этом нужно помнить, что ребёнок вступает в предлагаемый в задаче коммуникативный конфликт со своей позицией, со своим пониманием – непосредственно реагируя на текст. Позиция учащегося первоначально может полностью совпадать с пониманиями одного или второго участников ситуации. Возникновение своего понимания и дальнейшее его соотнесение с двумя другими пониманиями – условие для попадания в ситуацию коммуникации. При освоении КЗ важно, чтобы ребёнок с обязательностью фиксировал своё понимание и в то же время чтобы у него происходила внутренняя остановка и потребность вторичного обращения к тексту задачи, сопровождаемая вопросами: *«Мне все понятно (я согласен с Колей), но ведь в задаче говорится о двух пониманиях, о двух смыслах! Значит, кто-то понимает смысл того же самого текста по-другому! Почему возможен другой (второй) смысл? Что это за смысл? Я хочу понять и другое мнение».*

***Учите схематизировать коммуникативные позиции и смыслы, присутствующие в тексте задачи.*** После обнаружения ребёнком второй позиции и первичной формулировки своего понимания, основным действием ученика, по сути, должна быть фиксация, прорисовка пространства задачи как пространства коммуникативного конфликта. Должна состояться ориентировка в нем. В какой-либо схеме ребёнок должен зафиксировать для себя основные составляющие этого конфликта: количество представленных в задаче позиционеров (*Сколько смысловых позиций в задаче? Каковы они?*); качество этих позиций, то есть их смысловые характеристики (*Что утверждает каждый из позиционеров?*); свою позицию по отношению к уже заданным позициям (*Что понял в тексте я? Какова моя позиция (я с кем-то согласен или же я не разделяю ни одну из представленных позиций)?*). Подчеркнём, что важна фиксация именно коммуникативного, а не предметного плана задачи.

Без фиксации коммуникативного конфликта ребёнок не имеет возможности осуществить необходимые шаги по решению задачи и, как показывает практика, не достигает результата, попросту запутываясь. Действие ребёнка по прорисовке

коммуникативного конфликта не закреплено в тексте задачи как требование. Основной формой фиксации коммуникативного конфликта является схематизация. Постепенно происходит внутренняя схематизация: так, более взрослые учащиеся могут удерживать коммуникативный конфликт мысленно, в виде ключевых слов или в какой-либо другой форме.

**Учите переключаться с вопроса «Кто прав? (Чей смысл правильный?)» на вопрос о причинах языкового конфликта («Изда какого слова (звука, буквы, предложения...) произошло непонимание?»).** Действия ученика на первом этапе приводят к тому, что он ориентируется в коммуникативном конфликте и выделяет место в слове, предложении, которое подводит понимание. Это является предпосылкой постановки предметной учебной задачи – поиска и интерпретации языкового явления, самого способа разрешения коммуникативного конфликта. Вопросы и задания, во-первых, ставят ребёнка в позицию участника коммуникативной ситуации, во-вторых, провоцируют его на постоянное возвращение к тексту для прояснения смысла коммуникативного конфликта.

**Учите ребёнка искать основания для сопоставления позиций и аргументировать каждую позицию.**

Обосновывая одну из позиций, прежде всего – близкую себе, ученик привлекает известный ему материал и способы работы с ним. Требование обосновать чужую позицию вновь возвращает учащегося к тексту записки, письма, к форме высказывания. Учащийся вынужден становиться на «чужую» позицию, пытаясь предположить возможные аргументы – исходя из чужой точки зрения. Если ученик допустил возможность обеих позиций (понял их основания), то теперь он должен сформулировать вопрос: «*Как возможны два понимания смысла одного высказывания (слова, текста)?*», «Хорошо или плохо это для коммуникации?», Кто несёт ответственность за слово, понимание в общении?». На эти и подобные вопросы, касающиеся законов общения, учащиеся должны найти ответы. По сути дела, ученик движется внутри противоречия и ищет выход из него. Синтезирование нового понимания ситуации связано с необходимостью редактировать текст, приводя его форму в соответствие с тем или иным смыслом,

– вплоть до намеренно двойственного, игрового смысла, когда оба понимания мерцают и создают смысл каламбура.

Уметь управлять смыслом при создании высказывания, слова, текста – основная компетенция, формирующаяся в подобных ситуациях при условии, что эти процессы осознаются, рефлектируются учителем и обучающимися.

***Учите ребёнка действовать с текстом и создавать свои коммуникативные задачи.*** Работая с КЗ, ученик ищет аргументы в защиту разных позиций (своей и чужой) *в форме теоретического обоснования*, в результате чего объясняет возможность двойного понимания смысла представленного в задаче текста с точки зрения законов русского языка. Однако важно, чтобы учащийся мог приходить к ответу на тот же вопрос и другим путём – *в форме практического речевого действия*. Под практическим действием здесь подразумевается своего рода *языковой эксперимент*: преобразование текста, установление связи между вариантами понимания смысла и вариантами его знакового выражения. Например, в приведённом выше примере КЗ:

*Какое слово можно вставить в записку, чтобы*

- *смысл стал такой, как у Веры?* (Напиши это слово.) \_\_\_\_\_

- *смысл стал такой, как у Димы?* (Напиши это слово.) \_\_\_\_\_

Кроме того, учащиеся могут самостоятельно составлять подобные задачки, моделируя процессы коммуникативных сбоев и тем самым прогнозируя возможные конфликты и пути выхода из них. Учащийся тренируется в том, чтобы слышать, видеть, понимать возможные двусмыслицы (которыми полна наша речь) и страховать коммуникативные конфликты. По сути дела, ребёнок овладевает метаречевой позицией – позицией контроля, рефлексии речи, управления речевым поведением.

***Учите соотносить 1) приведённые обоснования и 2) практические действия с текстом.*** Исходно для каждого ребенка наиболее приемлемым, близким, понятным может быть какой-то один из двух способов – логическое обоснование или практическое действие. Однако для продуктивного общения необходимы и способность совершать речевое действие, и

способность его осмыслять, объяснять. Ни одна из этих двух способностей (точнее – двух сторон единой коммуникативной способности) в отрыве от другой не обеспечивает реального понимания, а, следовательно, результативных действий в коммуникативной ситуации. Поэтому разные части КЗ направлены на формирование обеих этих способностей как единого действия.

***Учите ребёнка обобщать, то есть выходить за рамки конкретной задачи, сопоставлять подобные задачи, видеть их тип.*** Если учащийся выполнил все основные задания, то можно считать, что на уровне конкретной коммуникативной ситуации он 1) понял языковое явление, ставшее причиной коммуникативного конфликта и дал его объяснение; 2) совершил результативное речевое действие, фиксирующее две смысловые позиции и вскрывающее причины конфликта. Таким образом, ребенок «прошел» этапы задачи – от непонимания коммуникативного конфликта до его разрешения с применением конкретного способа. С одной стороны, конкретная коммуникативная ситуация решена, способ письма применён, коммуникативный конфликт исчерпан. С другой стороны, решение конкретной задачи (и понимание конкретной коммуникативной ситуации) является предпосылкой к построению обобщения – того или иного учебного понятия, которое связано с другими подобными ситуациями смыслообразования и текстопостроения в их единстве.

Переход из пространства реальных действий в пространство моделирования возможности выбора знака, возможности управления процессами тексто- и смыслообразования – одна из важнейших задач. Для этого необходимо суметь выйти во внешнюю, рефлексивную позицию и совершить *действие по отвлечению и обобщению*. Основная задача состоит в моделировании и схематизации типа ситуации и языкового явления на основе единства двух сторон: коммуникативной (взаимодействие субъектов, отношение между разными смысловыми позициями) и предметно-языковой (нахождение точки потенциальной конфликтности – отношения внутри языкового явления, между разными сторонами языкового знака). Обычно в курсе русского языка приняты схемы объектные, касающиеся отношений между разными сторонами языкового знака. В таких

схемах нет людей, позиций, смыслов. Важно, чтобы схема объединяла и смысловые позиции, за которыми стоят конкретные люди (герои КЗ, сами обучающиеся, герои реальных или придуманных ими историй...). Обобщение происходит не только при составлении схемы и при составлении учениками новой КЗ. Вот пример задания:

*Ребята также вспомнили несколько похожих ситуаций, которые случились в их классе. Если сможешь, вспомни и ты похожие ситуации, с которыми приходилось сталкиваться тебе самому. Если их еще не было, попробуй сконструировать подобную ситуацию.*

Здесь также проявляется момент обобщения и переноса общих принципов на новую ситуацию. Два варианта обобщения: «теоретический» (в виде схемы-модели) и «практический» (в виде новой модельной ситуации) – дополняют друг друга, давая ребенку возможность наиболее приемлемым для него способом справиться с достаточно трудной задачей обобщения. По полноте способов обобщения (создание модели-схемы, адекватность подбора-моделирования коммуникативной ситуации) можно судить о степени освоения содержания коммуникативной задачи.

\* \* \*

Опыт применения КЗ представлен в авторских заданиях, разработанных Н.В. Максимовой и отражённых в заданиях Международных конкурсов ПОНИ (2013 – 2017 годы) «Пони в великой стране языкознания» (<http://www.perspektiva-olymp.ru/task-pony>), а также в авторском методическом пособии [10], расположенном на том же сайте.

Кроме того, имеется книга В.Г. Касаткиной [14] как первый опыт описания практического применения КЗ. В настоящее время творческой группой учителей русского языка и литературы Новосибирской области под руководством профессора кафедры гуманитарного образования НИПКиПРО Н.В. Максимовой создан сборник коммуникативных задач по всем основным темам курса (5 – 9 классы), а также в сборнике описана и представлена технология работы с КЗ, многие годы отработывавшаяся на базе МКОУ «Прогимназия «Зимородок» г. Новосибирска. В настоящем

сборнике пример разработки и применения КЗ представлен в статье М.А. Криницыной.

#### Литература

1. Губанова Т. М. Опыты мыследеятельностной педагогики. М., 1998.
2. Касаткина В.Г. Коммуникативная задача: возможности использования в обучении. Новосибирск: НИПКиПРО, 2013.
3. Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания». Новосибирск: НИПКиПРО, 2004.
4. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. 9 апреля 2016 г. № 637-р. 9 с.
5. Коряжкина С.А. Опыт применения кейс-технологий в обучении физике учащихся гуманитарных классов // Интерактивное образование: <http://io.nios.ru/articles2/61/2/opyt-primeneniya-keys-tehnologiy-v-obuchenii-fizike-uchashchih-sya-gumanitarnyyh> (дата обращения - 23.04.2017)
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997.
7. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М., 1992.
8. Максимова Н.В. Коммуникативные форматы: содержание общения в учебном взаимодействии // Сибирский учитель. – 2014. – № 6. – С. 38-42.
9. Максимова Н.В. О критериях сформированности функциональной грамотности // Сибирский учитель. 2012. № 1 (80). – с. 40-43.
10. Максимова Н.В. Понимай слово, действуя с ним. Развитие культуры лингвистического мышления с первых лет обучения (учебно - методическое пособие). Омск, 2014.
11. Максимова Н.В. Понимание в диалоге: текстовые модели ментатива. Новосибирск, 2012.
12. Понять автора: учимся смысловому чтению. Учебно-методическое пособие. Новосибирск: НИПКиПРО, 2015.
13. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. М., 2000.
14. Троицкий Ю.Л. «Понимание» как образовательная технология // Universum: Вестник Герценовского университета. Спб., 2012. № 1. С. 66-71.



15. Троицкий Ю.Л. Эгоистория как инновационная технология исторического образования // Преподавание истории в современной России. Тенденции и перспективы. Тель-Авив, 1999, с. 71 – 93.

16. Тюпа В.И. Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики // Дискурс. 1996. № 1. С. 17-22.

17. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. П/ред. Асмолова А.Г. М., 2010.

18. Цукерман Г.И. Общение в обучении. Томск, 1993.

19. Школа понимания – коммуникативная дидактика // Образовательные системы современной России. Справочник. М., 2010. С. 226-382.

### **Ю.Л. Троицкий**

#### **Кейс-метод в образовании: приобретения и риски**

Пришедший из бизнес-образования, кейс-метод (далее – *КМ*), продолжая свое триумфальное шествие по различным сферам деятельности, добрался и до школьного образования, хотя коснулся пока малой части образовательных практик.

В самом деле, преимущества налицо: берется реальная ситуация (иногда достаточно сложная) и кладется как предмет изучения с разных точек зрения, исследуется различными приемами. Работает принцип практико-ориентированного обучения, принцип наглядности и конкретности. Понятно, что когда руководители финского школьного образования объявили, что с этого года старшая школа переходит на принцип беспредметного обучения, то в качестве альтернативы привычному списку школьного расписания, был предложен кейс-метод. В качестве примера такого мега-кейса приводился кейс «Вторая Мировая война», работая с которым финские школьники актуализируют и осваивают исторические, военные, экономические, демографические и иные предметные знания, но уже в интегративном русле предметных и метапредметных действий.

Вполне органично кейс-метод встраивается и в аксиоматику Школы понимания [1, 2, 3, 4, 5]: принцип полипозиционности имеет дело с кейсами самой различной природы и состава [4].

Но как всякий метод, КМ имеет и свои ограничения, учитывая которые можно развивать этот метод по отношению к той или иной образовательной задаче и не впадать в крайности и методические огрехи. Так, например, одной из особенностей ситуационного метода можно считать доминанту прагматического подхода: любой кейс, как фрагмент реальной ситуации, вызывает к здравому смыслу, во-первых, и только затем, при некоторых учебных условиях, – к исследовательским инструментам. Работа с кейсами провоцирует мышление школьников прежде всего к эмпирическому обобщению, однако важно выдержать баланс и заложить в работу с кейсом механизмы, способствующие обобщению теоретическому, которое составляет базовую интенцию развивающего обучения, например в системе В. Давыдова – Д. Эльконина. Одна из ошибок учителей, применяющих кейсы, – работа с конкретной ситуацией, без обобщающей рефлексии, теоретических вопросов и заданий.

Другим ограничением, о котором необходимо предостеречь, можно считать превращение кейса в иллюстрацию того или иного учебного контента. Этот риск вполне реален уже потому, что в отличие от обычных «иллюстраций» убедительная сила кейса неизмеримо выше. Это означает, что при выборе кейса (или его конструировании) нужно отказаться от иллюстративного подхода в пользу кейса проблемного типа.

И, наконец, риском КМ можно считать его близость к так называемому «рецептурному подходу», когда тот или иной вид кейса предполагает в качестве решения определенный алгоритм действий. Рецептурный подход, столь эффективный в «зуновской» парадигме, когда любой объект изучения представлен в качестве устойчивого набора одних и тех же элементов, не работает в случае сложных объектов не детерминистского типа, структуру или поведение которых невозможно превратить в устойчивый алгоритм. Следовательно, кейс нужно использовать как раз в таких, сложных ситуациях, допускающих противоречивость смыслов и позиций.

В Школе понимания кейс-метод занимает вполне определенное место в пространстве предметного содержания: исторического, языкового, эстетического и проч. Однако принципиальным требованием, как я полагаю, можно считать различие информационных, знаниевых ресурсов, с одной стороны, и инструментального (метапредметного) ресурса, с другой. Само это различие уже создает понимание необходимости задействования обеих сторон в образовательной практике и обеспечивает условие для перехода от репродуктивной (реферат, компиляция) деятельности к собственно исследовательской. При этом сами дети должны фиксировать это различие: вот информация, а вот способ (инструмент) извлечения из нее скрытых фактов и способ добывания самого знания.

Полагаю, что ключевой особенностью Школы понимания можно считать установку не на **знания**, как таковые, но на освоение в деятельностном залоге базовых **инструментов**, то есть понятий и процедур с помощью которых из информационно-знаниевых массивов извлекаются способы коммуникации, мышления, деятельности, вскрываются более глубокие слои скрытых фактов и образуются смыслы. В этом контексте Школа понимания – это школа инструментов, а не знания. Но поскольку корректное пользование инструментами есть результат **понимания** и **мышления**, то мы можем с полным основанием говорить о Школе ПОНИМАНИЯ и МЫШЛЕНИЯ, при всей условности различения этих функций интеллекта.

В Школе понимания разработаны технологии, обеспечивающие успешность инструментального подхода: на это работает понятие «**контекст понимания**» и технология его создания на уроке [3, 5], принципы трансформации учебного материала в «произведение», обладающее в пределе неограниченным количеством потенциальных версий-интерпретаций, теория и практика речевых жанров урока [2], а также коммуникативная технология продуктивного типа. Последнее означает, что урок, ставший коммуникативным событием, обогатился новыми предметными смыслами, которых до начала урока не было ни у детей, ни у педагога.

Кейс-метод, встроенный в технологии Школы понимания, лишен указанных выше рисков, так как имеет вполне определенное локальное место в образовательной системе.

Однако при переходе к метапредметному обучению в старшей школе, на мой взгляд, использование КМ в качестве альтернативы предметному обучению, – не очень продуктивно. На этой образовательной ступени особую роль играет теоретическое обобщение метапредметного типа, которое не может быть выведено только из кейса, даже очень сложного и проблемного.

Представляется, что предметом освоения в старшей школе должны стать не кейсы, но феномены иного типа и уровня. Кейсы в старшей школе переходят в разряд средств обучения, макропроектов, внутри которых предметная составляющая осваивается понятийно, но понятия эти сами по себе уже меж- и метапредметные. Кейс в сё более уходит в форму организации учебной ситуации – при условии, что его содержание, как инструмента, уже освоено учащимися ранее.

В качестве предположения. Если мы поставим задачу минимизировать многообразие познаваемого пространства, а это пространство уже сегодня порождает неограниченные потоки информационно-знанийевых массивов (отсюда, по мнению многих экспертов, заметное понижение ценностного веса знания, поскольку всё труднее становится выделить ядро, базу учебного материала, сделать его отбор), – то нам придется совершить операцию сильнейшей редукции. В этом случае мир человеческих артефактов можно было бы редуцировать к феномену ВЕЩЬ, ключевое свойство которого – быть полезным и удовлетворять ту или иную потребность человека. Мир живой природы можно редуцировать к феномену ОРГАНИЗМ – от простейших одноклеточных до человеческого мозга. Базовые функции организма: адаптация и продолжение себя (от клеточного деления до генетического кода). Мир культуры может быть представлен ТЕКСТОМ в самом широком смысле этого слова. Базовые свойства текста описываются дихотомией «значение – смысл» и понятиями «структура» – «функция». Наконец, в сфере человеческих отношений базовым выступает феномен ЛИЧНОСТЬ, главным проявлением которого можно считать поступок.

Таким образом, предметом изучения в старшей школе могли бы стать интегративные феномены, требующие инструментально осмысления, полипозиционного исследования и процессов личностного понимания: ВЕЩЬ – ОРГАНИЗМ – ТЕКСТ – ЛИЧНОСТЬ.

Инструментами на этой образовательной ступени могли бы быть мета-языки: семиотика, математика, компаративистика – языковая, культурная, диахронная... Именно как метаязыки, но не как предметные области.

#### Литература

1. Максимова Н.В. Концепция преподавания русского языка и литературы: проблемы, приоритеты и эффективные способы достижения образовательных результатов // Буланкина Н.Е., Н.В. Максимова Н.В. Готовность учителя-гуманитария к реализации концепций школьного языкового образования. Н., 2017. С. 5–46.

2. Максимова Н.В. Понимание в диалоге: текстовые модели ментатива. Новосибирск, 2012.

3. Троицкий Ю.Л. «Понимание» как образовательная технология // Universum: Вестник Герценовского университета. Спб., 2012. № 1. С. 66-71.

4. Троицкий Ю.Л. Эгоистория как инновационная технология исторического образования // Преподавание истории в современной России. Тенденции и перспективы. Тель-Авив, 1999, с. 71 – 93.

5. Школа понимания – коммуникативная дидактика // Образовательные системы современной России. Справочник. М., 2010. С. 226-382.

#### **С.А. Пырьева**

**Мотивационные ходы формирования личностных смыслов: из опыта преподавания МХК**

Современной школе не хватает личностного осмысления предметного содержания. Урок нередко превращается в формализованное знание, отчужденное от ученика и учителя. Это неизбежно ведет к снижению мотивации и активности ребенка как субъекта деятельности и общения в учебном процессе. В то же

время один из базовых ориентиров федеральных стандартов в контексте основной цели образования, направленной на становление личности, – мотивация к обучению.

В рамках описываемого образовательного опыта мы пытаемся осуществить мотивационный подход, понимая, что мотив – это пружина, побуждающая учащегося мыслить и совершать учебную деятельность. Прежде всего, остановимся на стратегии образования, то есть на методологии.

Методологи отечественного образования в рамках системно-деятельностного подхода определяют следующие мотивационные принципы [2]:

- отбор в структурировании учебного содержания,
- представление его в виде теоретических понятий,
- необходимость использования в учебном процессе активных форм и методов обучения.

Безусловно, теоретические принципы влияют на выбор активных методов обучения. Одним из них является кейс-метод, или метод конкретных ситуаций. Что он даёт? Авторы считают, что этот метод способствует пониманию, высокой заинтересованности ученика, выражению в диалоге своего личностного смысла.

Современные учёные-педагоги представили образовательные подходы к пониманию ситуационного метода (исторический аспект, суть ситуационного метода, преимущества его применения по сравнению с другими, классификация и т. д.), что является для учителя-практика базовыми ориентирами в выстраивании современного учебного занятия. Существенный поворот в развитии этого метода представила Н.В. Максимова (см. её статью в настоящем сборнике, а также другие работы этого автора): руководство научно-методическим семинаром по теме «Погружение в ситуацию как событие понимания (ситуационный метод)» позволило увидеть урок в событийном ключе и осмыслить опыт и перспективы преподавания школьных предметов. В результате работы семинара и индивидуальных консультаций педагоги получают теоретическую и информационно-методическую поддержку в осмыслении кейс-метода и реализации его на уроках.

В данном случае речь идёт о курсе МХК, который ведётся в классах гуманитарного профиля. Мировая художественная культура связана с изучением различных видов искусства. Предметом понимания и анализа является художественное произведение во всем его многообразии. Помимо собственно художественных форм в контекст изучения втягивается и внутренняя жизнь людей, их намерения, отношения, смысловые установки. Организация учебной ситуации на уроке МХК заключается в том, чтобы погрузить ребенка в процесс восприятия культурного явления, вызвать живой вопрос, интерес, спровоцировать диалог, обнаружить загадку времени, произведения, авторского стиля. В этом состоит специфика ситуационной работы, направленной, с одной стороны, на сохранение живого восприятия культурного явления, и в то же время, с другой стороны, на продвижение в его понимании. Как организовать живое восприятие?

Хочу поделиться своим опытом, представить конкретные мотивационные ходы в организуемой ситуации, рассмотреть конкретный эмпирический материал, а также некоторые результаты в осмыслении вместе с детьми на уроке явлений художественной культуры. Рассмотрим конкретные примеры ситуаций.

**Ситуация 1. Урок по теме «Художественная культура Древней Греции».** Цель урока – погружение в антитезу понятий «аполлоновская» и «дионисийская» культура, что является ключом к пониманию художественной культуры Древней Греции.

Как организуется ситуация восприятия, ведущая к пониманию? Демонстрирую художественный материал: статуя Коры (VI век до н. э.) и работа Скопоса «Вакханка» (IV век до н. э.).

**Задача для детей:** подберите словосочетания, выражающие эмоциональное содержание той и другой модели (я предполагаю для себя, что по содержанию ответов учащихся выйду на классификацию и определение двух начал художественной культуры). Звучат разные высказывания детей.

О «Коре»: *неестественная улыбка; маска (чтобы отделить земной мир от неземного, отогнать злых духов); светлый образ;*

*правильная, изящная, ясная; аккуратная; безличная; прямолинейная; спокойная. Она настолько проста и идеальна, что более нечего сказать.*

*О «Вакханке»: темная; непонятная; недоступная; дикая; живая, свободная; безумная, резкая; неправильная фигура; разгульная; чувственная; отрешенная от всего земного; хаотичная, находящаяся в состоянии экстаза; неряшливая в одежде.*

Первичное восприятие древнегреческих скульптур состоялось; опора на первоначальные свои знания и интуицию позволили выйти на следующее действие, разворачивающее ситуацию.

Для детей отмечаю: «Вы интуитивно вышли на понимание сущности аполлоновского и дионисийского начал в искусстве». Давайте вспомним, что символизовали образы Аполлона и Диониса в греческой мифологии? Учащиеся без особых затруднений замечают, что в греческой мифологии Аполлон – воплощение внутренней гармонии, вечной юности, символ изящного и разумного, символ наук и искусств. Дионис же – независимо от его античного образа и античной символики – это инстинктивный импульс, страсть, опрокидывание всех расчетов и соображений. Это позволило мне поставить новую задачу: «Прочитайте текст Ницше «Рождение трагедии из духа музыки», выделите характерные черты той и другой культур, сравните их смысл. В результате нашей совместной работы запись в детских тетрадах выглядит следующим образом.

Аполлоновское	Дионисийское
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ясные и размеренные картины бытия</li> <li>- Стихия сновидения</li> <li>- Ощущение иллюзорности</li> <li>- Чувство меры и мудрого самоограничения</li> <li>- Свобода от диких порывов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Восторг</li> <li>- Искусство живой стихии</li> <li>- Пробуждение животных инстинктов</li> <li>- Обнаружение тайной сущности мира</li> </ul>



Таким образом, дети выявили универсальные понятия, дающие ключ к пониманию самых разных культурных явлений. Однако ситуация на этом не заканчивается. Далее следует последствие. В качестве домашнего задания прошу подобрать художественные произведения, соответствующие этим двум началам, выделить слова и выражения, с помощью которых можно описать сюжеты, героев и их взаимоотношения.

На следующем уроке мы обсуждали воспринятый материал. Дети приводили примеры разных по стилю и содержанию художественных произведений (Аполлон Бельведерский, Венера Милосская, Гера Самосская, иллюстрации Боттичелли к «Божественной комедии» Данте). Учащимся отчасти известны эти произведения, но сформированный контекст понимания придал рассуждениям более глубокий смысл. Так, в картине Боттичелли «Рождение Венеры» ученица представила Венеру как образ аполлоновской культуры и выделила ее черты: «она целомудренная богиня, изящная, идеал красоты и женственности, спокойная, гармоничная внутренне и внешне». А Зефир, западный ветер – образ дионисийской. При обсуждении работ мы вышли еще на одну идею: оба начала культуры дополняют друг друга и этим выражают единство и целостность художественной культуры, создают пространство эллинской культуры.

На мой вопрос, какой тип культуры вам ближе, прозвучали разные ответы. Большинство детей отметили, что аполлоновская культура понятнее и ближе. Их привлекает светлое, спокойное, позитивное начало. Вместе с тем были высказаны и другие суждения: дионисийская привлекает тем, что есть «тайна и недосказанность», «сильные эмоции и страсти». Ребята говорили: «Знание о дионисийской культуре помогает мне понять некоторые поступки сверстников»; «В художественном произведении, как в самом человеке, есть светлое и тёмное». Еще одна ученица, интересующаяся художественной культурой и сама много рисующая, сказала: «Знакомство с этими понятиями помогает в моем творчестве и в анализе картин. Я ищу смыслы, может быть, неявные». Продолжением аудиторных занятий явилось посещение учащимися выставки «Воспоминание об античности», где были представлены собрания слепков со скульптур Древней Греции,

оригиналы которых находятся в античном разделе Пергамского музея в Берлине. Замечу, что наибольший интерес учащихся вызвал слепок скульптуры Скопаса «Вакханка», где присутствует стихийное, необузданное, демоническое начало.

Система действий, разворачивающих ситуацию (вопросы, которые требуют анализа, сопоставления, поиск аналогий, высказывания детей, их аргументы), обеспечила не только освоение знаний, но и «примеривание» знаний к себе, к своему реальному опыту, что является признаком реализованного ситуационного подхода.

Такой подход, по нашему мнению, дает следующие результаты:

- предметные: ознакомление с универсальными понятиями в искусстве и понимание их смыслов;
- метапредметные: умение использовать полученную информацию для анализа других явлений художественной культуры;
- личностные: осмысление содержания реального мира.

Прикладывание универсальных понятий к своему опыту.

**Ситуация 2. Урок по теме «Русский авангард».** Цели:

- 1) ознакомление учащихся с произведением К. Малевича «Черный квадрат» как знаковым культурным явлением XX века;
- 2) развитие эмоционально-ценностного, смыслового видения мира и мотивационной сферы учащихся.

Демонстрирую «Черный квадрат» Малевича (1915 год). Основные этапы разворачивания ситуации, связанные с восприятием и пониманием картины, – следующие.

Первый этап – это погружение в социокультурную ситуацию начала XX в.: ощущение надвигающегося хаоса, неустойчивости; отчуждение человека от традиционных устоев бытия; подъем в России духовных сил; изменения в искусстве, связанные с Малевичем; история возникновения картины «Черный квадрат», вокруг которой и по сей день высказываются противоположные мнения. Основная задача этапа – подготовить детей к пониманию загадки картины.

Второй этап. Втягивание детей в ситуацию понимания посредством ознакомления с культурными позициями

современников и самого Малевича. Раздаются тексты со словами А.Н. Бенуа – известного художника и искусствоведа, не оценившего художественные достоинства «Чёрного квадрата», а также самого Малевича, ответившего на критику Бенуа. (А.Н. Бенуа дал следующую оценку: «Чёрный квадрат в белом окладе – это не простая шутка, не простой вызов, не случайный маленький эпизодик <...>, а это один из актов самоутверждения того начала, которое имеет своим именем мерзость запустения и которое кичится тем, что оно через гордыню, через заносчивость, через поправление всего любовного и нежного приведет всех к гибели».)

К.С. Малевич ответил Бенуа: « Вы, тот, кто привык «разогреваться» перед хорошенькими, миленькими личиками, понимаете, как трудно извлечь какое-либо тепло из лица квадрата... Секрет... состоит в самом акте творчества. Это искусство в рамках времени, а время более велико и мудро...» Прошу высказать своё понимание прочитанных текстов. Учеников ставлю в ситуацию диалога с Бенуа, Малевичем, с собою.

Для создания проблемной ситуации предлагаю детям сопоставить два суждения. Мотив становится осознанным, требует более внимательного осознанного взглядывания в произведение. При этом я, конечно, учитываю недостаточную подготовку (информационную, эстетическую) к восприятию художественного произведения. Не требую сразу верных оценочных суждений (верных, с моей точки зрения). Произведение семантически насыщено, оно рождает бесконечность смыслов. Сразу ребенок уловить всего не может. Вот почему от этапа к этапу дополняем складывающиеся представления, ощущения, смыслы.

Ученикам предложено внимательно рассмотреть картину Малевича и высказать свое мнение. Подчеркиваю, что для меня важна не оценка специалистов, меня интересует только ваше видение. Первичное восприятие произведения, не отягощенное посторонними комментариями, – важный этап созревания ситуации. Большинство детей осознают, что анализировать абстрактное произведение по алгоритму, заданному ранее при анализе фигуративных произведений, где отчасти достаточно было выяснить сюжет, историю возникновения произведения, композицию, – невозможно. Ребенок обнаружил недостаточность

известных ему ранее способов действия, что является признаком хорошей ситуации и правильной реализации ситуационного метода. Оказалось, что новые формы искусства не связаны с внешностью предмета, сюжетами, канонами реалистического искусства. Как преодолеть эту трудность? Учащиеся вспомнили, что можно обратиться к тексту В.В. Кандинского «Точка и линия на плоскости». С фрагментами этого текста они уже сталкивались в предыдущей теме «Зарождение абстрактного искусства». Ученикам было предложено вспомнить роль точки, линии, геометрической фигуры, ее взаимодействие с цветом. Вместе с тем важно ученику почувствовать энергетику произведения, опереться на свои интуитивные впечатления.

Следующим шагом является обсуждение высказанных позиций и суждений учащихся. Они по-разному оценили «Чёрный квадрат». Некоторые не обременили себя размышлениями. «Не произвел впечатления»; «темнота – символ пустого»; «самое бездарное произведение»; «вижу лишь правила геометрии, ничего более». Выяснилось, что это трудно, «слишком сложно для меня»; «я не вижу здесь знакомых вещей». Вместе с тем были высказаны и другие суждения: «сочетание Инь и Янь»; «черный квадрат – символ космоса, его бесконечности»; «угол – символ ограниченности ума, познания жизни»; «внутри квадрата все пульсирует; под коркой – горячая магма или окно в бездну»; «победа над Солнцем»; «глубина, вечная бездна»; «символ движения вперед»; «черный цвет застилает неявное». Очень важно, что у учащихся появились свои, личностные вопросы. «Интересно, что же скрывается за черным квадратом, какое послание несет квадрат Малевича?» «Что за знаки, которые оставил нам художник?» «Меня постоянно мучает вопрос: «Что в нём такого оригинального? Может быть, в потрескиваниях – Земля содрогнулась от переживаний?» Наличие вопросов у учащихся означает, что ситуация состоялась. «Хочется побольше узнать о самом Малевиче. Как это он пришел к такому знаку, как черный квадрат?» Ребенок обнаружил недостаточность известных ему знаний.

Во время обсуждения ученики внимательно слушали каждого. Произведение вызвало неподдельный интерес.

Любопытно было услышать другого и сравнить свою точку зрения. Я, как учитель, высказала свой взгляд на «Чёрный квадрат», заметив при этом, что мы все находимся в равной ситуации по отношению к этому произведению, и всем нам не просто оценить его значимость и знаково-символическую природу. Даю понять, что каждое из высказанных мнений имеет право на существование. Вместе с тем напоминаю о необходимости корректной интерпретации образа, соотносимого с авторской идеей. Это позволит избежать вульгарных трактовок детьми. Здесь важно научить слышать другого и себя, корректно комментировать высказывания другого. Другой не должен быть как «ты», как «мы», другой имеет свою позицию. Поэтому даем позитивную оценку высказываниям индивида, но и предлагаем оценочное высказывания других, в том числе и учителя как субъекта – так же воспринимающего и стремящегося понять.

Следующим этапом погружения учащихся в ситуацию стало то, что я привлекла отзывы из отзывов одиннадцатиклассников 1998 года о «Черном квадрате»: «окно во Вселенную», «озоновая дыра космосе», «передает ощущения пространства», «всё ужасное, что надвигается на нас», «безграничные возможности человека и других систем на пути развития», «черное пространство – это опасность, но человек может ее преодолеть, так как присутствует белый свет, трещины придают новый смысл квадрату, открывают возможности в расширении пространства», «черный квадрат символизирует переломный момент в России: черный цвет – трагизм, а белый – выход из него», «черный квадрат – это автопортрет», «это бунт», «неизведанное будущее», «противоречие в жизни». Детям было предложено сопоставить свои отзывы и суждения детей конца XX века. Прозвучал ответ: «Они больше связывают квадрат с Космосом, со Вселенной, с человеком в пространстве, в их ответах ощущаются в большей степени тревожные нотки, страх, неопределенность». (Замечу, что истинное художественное произведение допускает многообразные интерпретации и на их качество оказывает влияние эпоха (конец 90-х годов – неопределенность, непредсказуемость, социальный разлом), уровень развития личности, степень подготовленности.

Это накладывает отпечаток на восприятие художественного произведения и на понимание своего места в этом мире.)

Ситуация длилась и после уроков: дети рассказали о «Черном квадрате» родителям, сверстникам и попросили высказать свое мнение. Затем на следующем уроке они озвучили высказывания родителей и друзей: *«Гениальность Малевича принимается многими людьми на веру» (дедушка); «Черный квадрат» – это не квадрат, а дыра и крест, он символизирует Россию и людей» (сверстница); «В картине нет привычной эстетики, Малевич с помощью картины перевернул искусство с ног на голову» (сверстница, студентка Художественного училища); «Мама считает, что у Малевича была депрессия»; «Моя бабушка сказала, что, возможно, это призыв к атеизму, а, возможно, так выглядит загробная жизнь».* Ситуация длится за счёт того, что выстраивается коммуникация между детьми и их сверстниками, между детьми и взрослыми. Так дети учатся содержательному общению друг с другом, учатся слушать, слышать, выражать свою мысль, то есть осваивают культурные способы коммуникации.

На заключительном этапе разворачивания ситуации привожу слова известного искусствоведа П.Д. Волковой: *«Малевич – гениальный, гениальная личность абсолютна, а то, что мы не ценили его и не ценим сейчас, – это наша беда, это у нас ментальность такая»* [1, с. 209]. Тем самым обозначаю перспективы для дальнейшего понимания этого произведения.

Главные результаты. Предметные – формирование представления о специфике «беспредметного» искусства, понимание учащимися индивидуального стиля художника. Метапредметные – оперирование знаково-символическими средствами в контексте понимания и выражении смыслов. Личностные – формирование учебного мотива: понимать художника – понимать человека.

**Ситуация 3 (набросок).** Данная ситуация использована мною в теме «Русская художественная культура конца IX – начала XX века». Цель: освоение культурных кодов поведения личности в искусстве.

Начало 1911 года. Фёдор Шаляпин и хор Мариинского театра представлял оперу « Борис Годунов», на котором присутствовал

Николай II с семьёй. После второго акта хор с Шаляпиным, стоящим на коленях (обратившись к царской ложе), исполнили «Боже, царя храни». Художник Валентин Серов, с которым Шаляпина связывала многолетняя дружба, отправил резкое, осуждающее письмо: «Что это за горе, что даже и ты кончаешь карачками. Постыдился бы». Сценический и человеческий поступок Шаляпина глубоко опечалил Серова, он разорвал всякие дружеские отношения, личные контакты с Шаляпиным. Такой разрыв отношений глубоко расстроил артиста, никакие доводы не помогали. Вопрос: «Как вы поняли эту ситуацию? Как бы вы поступили? Ваше отношение к ситуации». Дети высказали свои позиции. Помимо фиксации этого конкретного события дети пытались выяснить причину, почему это произошло. Были высказаны различные позиции: *«Столкнулись разные характеры. Шаляпин – эмоциональный, импульсивный, часто не контролирующей свои эмоции. А Серов же очень сдержанный, немногословный, прямой по натуре, бескомпромиссный»*; *«Участвуя в опере, Шаляпин не мог выйти из образа, не смог восстановить дистанцию между реальным миром и миром воображаемым»*; *«Царь для Шаляпина – монарх, отец Отечества, гарант благополучия самого артиста и стабильности жизни государства»*. В своей оценке часть детей не могла легко поставить себя на место Шаляпина и Серова, оценить поступок. Прозвучала реплика: «Трудно оценить эту ситуацию, надо иметь в виду ситуацию в России в этот период». Нельзя не согласиться с этой позицией ребенка, ибо всякое истолкование приобретает смысл в определенном контексте. Меняется социальный контекст, меняется понимание смыслов.

**Ситуация 4.** Посещение выставки работ Николая Рериха с целью первичного знакомства с его творчеством. Постигание смысла творчества Рериха происходило не в школе, не в классе, а в Новосибирском художественном музее. Многие для пятиклассников было новым: пространство, обстановка, вид коммуникации. Здесь они были впервые, могли спокойно рассмотреть первоисточники, вступить в диалог. Выход за пределы класса, школы, живое общение дают уникальные возможности для

создания развивающей образовательной среды интегративного типа, дающей импульсы личностного развития ребёнка.

Мотивационный посыл создаю необычный для учащихся эмоциональной завязкой урока, как бы предвосхищая событие. Прежде, чем зайти в зал Рериха, рассказываю детям, как во время космического полёта Юрий Гагарин заметил: «краски здесь, как на полотнах Рериха». Точка удивления, которая длится через весь урок и которая задаёт событийность восприятия: как это так, ведь Рерих не был в космосе, откуда он взял эти краски? Почему Гагарин из всех художников связал свои впечатления именно с Рерихом?

Идёт первичное восприятие произведения. Для осмысления и развития первичного восприятия задаю вопросы, касающиеся общего впечатления о работах: Что зацепило? Какие чувства, ощущения вызывают работы? На чём остановился взгляд? Что необычного заметили? Сопровождаю процесс рассматривания и понимания картин информационным насыщением учебного пространства. Итогом личностного осмысления явились мини-сочинения. Задания ориентированы не столько на воспроизведение материала, сколько на личностную оценку, самостоятельное суждение, эмоциональный отклик. Исходя из своих особенностей, дети выбирают картины не по указке учителя. Приведу пример сочинения одного ученика 5 класса («троечника» и считавшегося многими неуспешным ребёнком, однако раскрывшимся именно в нестандартной ситуации, показавшим свой внутренний, личностный потенциал) на тему «Моё впечатление от картины Рериха «Сантана». *«Эта картина имеет три образа. Первый – горы в снегу – либо в тени – либо в зелени. Остроконечные, неповторимые, красивые. Второй образ – серо-зелёный ручей; бежит, как будто переводя нематериальные мысли старца в реальность. Третий образ – это худой, костлявый отшельник в позе лотоса, старец. Как будто через секунду он станет всевышним. Я считаю, что это лучшая картина Рериха.»*

Как известно, показателем событийности ситуации является наличие новых, открытых ребёнком смыслов, его активное смыслопорождение и оригинальный язык. Данное сочинение «неудачливого» (с формальной точки зрения) пятиклассника –



свидетельство глубокого понимания и размышления, способности к диалогу, эмоциональному и интеллектуальному отклику, к умению найти и выразить свой смысл.

Таким образом, ситуационный метод обучения, живое понимание в диалоге, укоренение понятийного аппарата на основе событийного контекста позволяют формировать заинтересованность в учебном предмете, открывать индивидуальные пути вхождения ребёнка в культуру и сознавать значимость учебного предмета для личностного развития школьника.

Литература

1. Волкова П. Мост через бездну. Книга 2. М., 2013.
2. Формирование учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Пособие для учителей под ред. А.Г. Асмолова. М., 2010.

**Н.А. Масловская**

### **Потенциал кейсов на уроках английского языка**

Когда, четыре года назад, я только начинала мою преподавательскую деятельность, моими первыми учениками стали учащиеся пятых классов. Это были школьники, к этому моменту уже проучившиеся несколько лет у другого учителя, а некоторые – и не у одного. Моим самым запомнившимся впечатлением от наших первых уроков было отсутствие у школьников живого интереса к изучаемому предмету. Дети очень старались, прилежно выполняли задания, стремились получить хорошие оценки, но мне было видно, как «механически» они это делали, не особенно вникая в смысл материала.

Мне очень захотелось показать детям настоящую красоту языка, научить их вдумываться в языковые явления, видеть закономерности, учиться самостоятельно находить связи, и, в конечном итоге, через такую работу научить их работать с удовольствием, дать им почувствовать радость не столько от полученной, пусть и высокой, оценки, а от процесса открывания для себя нового, неизведанного, а может быть даже – находить неизвестное в уже знакомом материале. Эту радость

первооткрывателя они смогли пережить уже на одном из наших первых уроков.

Для достижения перечисленных выше целей я использовала кейс-метод. Он позволяет сделать изучаемый материал жизненным, лично значимым. Учащиеся не просто заучивают определенные правила или слова, а уже на момент презентации вводимого материала видят его связь с жизнью, признают его актуальность, что существенно повышает интерес к процессу учения, а, как следствие, и к предмету в целом.

**Ситуация 1.** Нам предстояло повторить числительные от 10 до 20. У меня не было сомнений, что дети знают эти числительные, и можно было не терять на их повторение много времени. Но моей целью было удивить их, заставить их глаза загореться. Я спросила учащихся: «Знаете ли вы как по-английски сказать «подросток»?» В первый момент дети были обескуражены, они не понимали, почему я задаю им этот вопрос. Через некоторое время кто-то пошутил: «Тинэйджер!» С этого момента урок принял новое направление. Сначала я призвала детей повнимательнее рассмотреть написанное на доске слово «teenager». Дети обсудили значение слова. На его примере я вовлекла детей в обсуждение числительных от 12 до 19. Все они имеют суффикс –teen. Учащиеся сравнили понятие «подросток» в русском и английском языках, констатировали межкультурные различия: дети были едины в одном – никто из них не считал девятнадцатилетнего человека в России подростком! По их мнению, это уже достаточно взрослый человек! Дети какое-то время с удовольствием обсуждали данную проблему, каждый стремился высказать свою точку зрения: Кого же считать подростком? Это человек с какого по какой возраст? Хочу отдельно заметить, что никто из детей не остался в стороне от обсуждения, все принимали самое активное участие. Дискуссия получилась жаркой. Дав ребятам достаточно времени для обмена мнениями и возможность выплеснуть эмоции, я продолжила работу в этой ситуации. Я постаралась вывести детей на новый уровень понимания изучаемого материала в том числе через работу с морфемами – в слове «teenager» - teen является уже не суффиксом, как в числительных, а корнем. Дети с большим энтузиазмом выполняли новую для себя работу, искренне

удивлялись, искали ответы на задаваемые мной вопросы, спорили и радовались найденным ответам.

Такая работа на уроке порождает новый тип познавательных интересов учащихся: интерес вызывают не только факты, но и закономерности; переработка и осмысление изучаемого материала происходит на более глубоком уровне, способствует развитию языковой догадки, что является очень важным для процесса изучения иностранного языка. Еще одним явным преимуществом описанной языковой ситуации является следующее: при такой организации работы в группе на равных могут принимать участие как дети с очень высоким уровнем владения изученным материалом, так и отстающие ученики, что дополнительно стимулирует их мотивацию к изучению иностранного языка.

Эта учебная ситуация стала первым шагом на пути вдумчивого изучения нового материала. Со временем дети научились обращать внимание на форму слова, видеть закономерности языковых явлений, задавать вопросы, способствующие более глубокому пониманию изучаемого материала. Самым важным для меня было пробудить неподдельный интерес детей к процессу учения, что и было достигнуто, и чему в большой мере способствовали кейсы.

Учебная ситуация, в которую учащиеся вводятся до начала изучения определенной темы, позволяет учителю организовать антиципацию, желание поскорее приступить к изучению нового материала. Учащимся предлагается не просто изучить новый материал из учебника, а рассмотреть его через призму ситуации, которая позволяет сделать учебный материал жизненным, вызывающим интерес и лично значимым. Приведу пример.

**Ситуация 2.** В 3 классе при изучении сложной грамматической темы «Present Simple vs. Present Continuous» я столкнулась с такой трудностью: в русском языке нет прямого соответствия данным грамматическим формам. Учащимся сложно это понять. На помощь пришла учебная ситуация. В начале урока я рассказала детям, как сегодня утром по пути в школу я встретила своего давнего знакомого, британца, временно проживающего в Новосибирске. Он здесь работает. И на вопрос: How are you? он ответил: I'm fine! Thank you. Every day I go to my work and now I'm

going to my work! Every day I go on foot there and now I'm going on foot there! Я обратилась к детям: «Мне показалось интересным, КАК он это сказал. А вы заметили что-нибудь необычное? Учащиеся оказались вовлечены в ситуацию и с энтузиазмом начали ее комментировать. Они уже изучили оба времени, могли узнать их в речи. После первого обсуждения я предложила попробовать это сыграть. Дети, используя прием пантомимы, стали разыгрывать разные действия у доски: играть в футбол, писать, рисовать, играть на пианино – и пришли к выводу: они могут показать только действие, происходящее в момент речи (Present Continuous); регулярно повторяющееся, привычное действие (Present Simple) они показать не могут. Точка удивления в данной ситуации вывела детей на новый уровень понимания изучаемого материала. Это очень важный момент в развитии ситуации на уроке, который позволяет учащимся «потрогать» различия в грамматическом строе русского и английского языков. И этот момент, представляющий для учителя невероятную сложность при традиционном объяснении материала, дает возможность учащимся глубоко понять это различие и самостоятельно сделать необходимый вывод. Эта учебная ситуация дала возможность для дальнейшего изучения материала, позволила увидеть «помощников» (маркеры времени): every day – now. Далее дети поработали с указателями времени, предложили свои варианты (often, always – at the moment, Listen! Look!) Затем дети попробовали рассказать о себе, заостряя внимание на привычных, повторяющихся действиях и действиях, происходящих в момент речи. Такое знание, «добытое» самостоятельно, оказалось чрезвычайно прочным. Дети получили настоящее удовольствие от процесса изучения материала, была подключена эмоциональная сфера учащихся.

**Ситуация 3.** В качестве еще одного примера использования кейса на уроках английского языка во втором классе я хочу привести следующий. УМК «Spotlight» для 2 класса построен на первоначальном введении звуков речи, а затем букв, и не предусматривает обучение учащихся транскрипции. Сведения о ней даются в учебнике эпизодически и нет заданий на закрепление изученного материала. Но опыт многих педагогов говорит о том, что знание соотношения буква-звук очень важен, он позволяет

вывести детей на правила чтения. Так, зная, что буква *Aa* в закрытом слоге дает краткий звук [e], дети без труда могут прочесть даже незнакомые слова: *map* (карта), *bat* (летучая мышь). Приобретение навыка чтения уже на первых уроках очень вдохновляет учеников, но запомнить соотношение 26 букв английского алфавита с соответствующими звуками представляет определенную трудность. Работа осложняется наличием буквосочетаний, имеющих собственное звучание. В своей работе во 2 классе при изучении алфавита я обратила внимание детей на этот момент, все они согласились с выводом – научиться читать трудно, а учебник нам в этом помочь не может. Мы решили создать своими руками «Книгу алфавита». В этой книге мы прописали буквы, правила чтения (как эта буква читается в разных позициях в слове), привели слова с транскрипцией и изображением предметов, которые начинаются с этой буквы. На мой вопрос: «А для чего нам нужна такая книга?» дети отвечали: «Она поможет нам лучше понять английский алфавит и легче его запомнить», «Она поможет нам научиться читать», «Мы сможем потом передать ее другому второму классу, чтобы они могли по ней изучать алфавит и учиться читать», «Мы узнаем много новых слов». Такая работа позволила сделать изучение сложного и объемного материала неформальным, радостным и увлекательным. Дети с удовольствием часто рассматривают эту книгу, читают слова, повторяют названия букв и звуки, которые эта буква дает. С гордостью повторяют друг другу: «Эту букву я оформлял!», «Эту картинку нашли мы с мамой!» Учебное пособие, сделанное своими руками, научило детей правилам чтения быстрее традиционного учебника. Дети без принуждения существенно обогатили свой словарный запас. Весь процесс работы протекал на благоприятном эмоциональном фоне, дети на каждом этапе демонстрировали свою личную заинтересованность.

Использование кейсов на уроках английского языка позволяет отойти от традиционных форм обучения и сделать процесс учения ярким, впечатляющим для каждого ученика. Мой опыт использования данной методики показал существенное повышение мотивации к изучению английского языка школьниками.

Прочность полученных таким путем знаний остается стабильно высокой: спустя год или даже два после использования определенного кейса при встрече со словом, задействованным в нем, учащиеся говорили: «А помните, тогда, когда мы с Вами обсуждали это слово...?» Не могу не отметить интонацию и выражение лиц детей в этот момент – радость и удовлетворение от проделанной тогда работы словно бы возвращается и вновь мотивирует детей к новым открытиям.

Использование кейсов на уроках английского языка дает учителю новые возможности и позволяет поддерживать интерес учащихся к предмету на высоком уровне. Для подготовки некоторых кейсов учителю необходимо затратить время, проявить изобретательность, в то время, как порой кейс может возникнуть из одного слова и дать толчок не просто к более глубокому пониманию языкового явления, а вывести учащихся за рамки предмета, затронуть личностную сферу и побудить к глубоким размышлениям. Прокомментирую ещё один пример.

**Ситуация 4.** В 7 классе при изучении темы «Гаджеты, которые нас окружают» учащиеся столкнулись со словосочетанием «game console». Учащимся был предложен вариант перевода «игровая консоль», и большинство детей его поддержали. Другой предложенный вариант звучал «игровая приставка». Я предложила детям заглянуть в словарь и посмотреть значение глагола «console», от которого образовано интересующее нас слово. Школьный словарь предложил только один вариант перевода: «утешать». Когда перевод слова прозвучал, в классе наступила тишина. В первый момент дети были шокированы, но постепенно «шок» сменился оживлением: дети по-настоящему задумались – да, игровая приставка утешает, успокаивает, отвлекает от грустных мыслей, но затем встал следующий вопрос: а так ли это хорошо? Мы не смогли прийти к единому мнению на этом уроке, это вряд ли возможно вообще, да и цели такой перед собой я не ставила. Но обращение к этимологии слова спровоцировало у учащихся начало мыслительного процесса, который не может быть ограничен рамками одного урока. Эта работа будет продолжена каждым самостоятельно и приведет детей через осмысление новых обстоятельств уже известных фактов, возможно, к важным

выводам. И для меня действительно имеет значение, чтобы КАЖДЫЙ ребенок думал, и, в частности, задумывался о том, что он учит, как он учит и для чего он это учит? Чтобы уроки английского языка приносили детям радость и удовлетворение от проделанной работы, а знания были прочными. Кейсы, безусловно, этому способствуют. Я с успехом применяю их на своих уроках, а учителям, кто еще не попробовал применить эту методику, настоятельно рекомендую это сделать.

Литература

Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий. М., 1995.

Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.

**И.В. Федоров**

**Кейс-метод на уроке географии: от микроситуации к макропроекту**

*Ниже раскрываются примеры применения ситуационного метода (кейс-метода) в 5-7 классах на уроках географии – от микроситуации до макропроекта; даются методические рекомендации для учителя географии.*

*Описываемые ситуации помогают решить проблему понимания, личностного присвоения знания, качественного освоения материала учащимися в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта.*

В современном географическом образовании школьников на первый план выходит задача создания условий и ресурсного обеспечения для реализации ФГОС основного общего образования [3]. Учителям важно не столько дать учащимся как можно больше знаний, сколько обеспечить ребёнку общекультурное, личностное и познавательное развитие, совместно с учениками получать современные научные факты анализировать их, ставить цели и задачи, делать выводы, чтобы учащиеся самостоятельно применяли знания не только на уроках, но и вне стен класса.

Кейс (от англ. case – случай) – совокупность учебных материалов, в которых сформулированы практические проблемы,

предполагающие коллективный или индивидуальный поиск их решения. Отличительная особенность кейса – описание проблемной ситуации (учебной и приближенной к жизненным условиям) на основе фактов из реальной жизни. Суть метода заключается в том, что учащиеся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определённый комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений [2].

Деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает две фазы. Первая фаза представляет собой сложную творческо-исследовательскую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа детьми и реализации на уроке. Эта фаза осуществляется за пределами аудитории или класса и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя. Однако хорошо подготовленного кейса мало для эффективного проведения занятия. Необходимо подготовить методическое обеспечение – как для самостоятельной работы учащихся, так и в целом для проведения предстоящего занятия.

Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в классе, оценивает вклад учащихся в анализ ситуации [1].

Таким образом, данный метод обучения предназначен для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблемных ситуаций; работа с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей – навыки групповой работы.

### **Примеры, используемые на уроках географии в 5-7 классах**



**Ситуация 1** (микроситуация). При познании атмосферного давления и изучении ветра в 6 классе учитель открывает окно в классе. Дети ощущают действие ветра в классе и становятся «метеорологами». Решаются вопросы: каковы причины возникшего перемещения воздуха, где давление воздуха больше, а где меньше, почему именно такая сила ветра (в классе слабый, а на улице сильный), почему между некоторыми домами возникает сильный ветер, при каких условиях ветер задувает из класса на улицу? Погружение детей в реальную ситуацию, порождающую целый ряд вопросов, позволяет работать над решением задачи, связанной с преодолением функциональной безграмотности (на уроке про ветер отвечают, а в жизни ситуации с ветром объяснить затрудняются) и с объединением учебной и жизненной ситуаций в некую целостную ситуацию понимания.

С помощью кейса школьники учатся устанавливать причинно-следственные связи, объяснять явления и процессы в жизненной ситуации (в данной ситуации разница давления – это причина образования ветра (сам ветер – следствие); самостоятельно выдвигают предположения, анализируют и корректируют их в классе и дома. Наблюдая за деятельностью учащихся, можно с уверенностью говорить об их активизации. После решения вопросов, вызванных ситуацией, дети стали приводить свои собственные примеры.

Можно сказать, что такие ситуации становятся событиями для детей. Один из признаков событийности учебной ситуации – имеющееся последствие: дети уходят с урока и обсуждают ветер в арке школы или дома, думают про сквозняки или о том, почему в арке ветер может быть сильнее, чем в дали от неё. Потом рассказывают в классе о своих наблюдениях, которые становятся материалом для новых учебных тем.

**Ситуация 2** (микроситуация). Пример, который происходит на уроке о Мировом океане в 7 классе. В самом начале урока учитель говорит детям: «я проживаю в Новосибирске. Он очень далеко от Мирового океана. Зачем мне знания о Мировом океане? Мировой океан **влияет** / **не влияет** на мою жизнь! Как это происходит или не происходит?». Подумав, школьники предполагают, что «можно скоро полететь к морю», что «океан не

влияет» или «влияет, но не всегда», кто-то вообще ждёт «в Новосибирске цунами». После предположений учеников учитель просит их посмотреть в окно и спрашивает, откуда эти облака со снегом / дождём? А рыба в магазине по волшебству появляется? Получается, что живём в Новосибирске, а с Мировым океаном связаны ежедневно и разнообразно!

В результате у детей появляется осознание взаимосвязей между компонентами природы. Появляется мотивация к изучению темы урока. Работая с разными версиями, есть возможность поставить вместе с детьми цель и задачи урока. Данная ситуация формирует метапредметные результаты, в том числе коммуникативные: выдвигаются и обсуждаются различные версии. У детей возникает потребность слышать друг друга.

**Ситуация 3.** При познании горных пород и минералов в 5 классе учитель, после теоретической части, выдаёт коллекцию образцов горных пород (соль, вода, уголь, гранит, сланцы, базальт и др.) группам детей. Дети работают «геологами»: учатся видеть различия, сходства. Записывают выработанные признаки в таблицу (колонки подписывают самостоятельно при помощи учителя – цвет, твёрдость, блеск, растворимость в воде и др.) и выясняют их происхождение. Рассказывают друг другу о горных породах и минералах, которые встречают у себя дома, на улице...

Формируются мировоззрение, соответствующее современному научному уровню, а также метапредметные результаты – такие универсальные учебные действия, как:

а) *познавательные* – обобщение и систематизация знаний, наблюдение, преобразование знаний в виде таблицы, установление причинно-следственных связей, осуществление сравнения и классификации, самостоятельный выбор оснований и критериев;

б) *регулятивные* – планирование, контроль, коррекция, выработка решений и выводов, самостоятельный анализ условий достижения цели на основе учёта выделенных ориентиров действия в новом учебном материале;

в) *коммуникативные* – учащиеся учитывают разные мнения, выработанные в группе и стремятся к координации различных позиций в сотрудничестве, формулируют собственное мнение и позицию: например, кто будет растворять в воде образцы,

устанавливать и сравнивать разные точки зрения, прежде чем принимать решения и делать выбор (устанавливать происхождение образца), аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию не враждебным для оппонентов образом, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнёром.

Наблюдая за деятельностью учащихся, можно сказать, что в подобных ситуациях проявляется их способность к коммуникации между собой. Дети живо интересовались горными породами – трогали, нюхали, пытались растворить в воде. Делились своими впечатлениями и эмоциями. Выясняли, из каких горных пород построен их дом, какими горными породами пользуются часто, а какими редко.

**Ситуация 4.** В 5 классе устраивается «суд» над горами и равнинами (условно-игровая ситуация). Дети делятся на 2 команды и представляют себя обвинителями и адвокатами. Жребий решает, кто будет защищать горы и обвинять равнины, а чья команда защищает равнины и обвиняет горы. Каждая команда по очереди вырабатывает «минусы» и «плюсы» гор и равнин. В каждой команде выбирается один представитель и подходит к трибуне с обвинением противоположной стороны. Эта сторона коллективно ищет опровержение или соглашается с обвинением, главная задача – найти решение-баланс по отношению к обозначенным минусам той или иной формы мегарельефа. В конце урока «судья»-учитель выносит приговор по результатам «правильных и неправильных» доводов, зафиксированных на доске.

В такой деятельности учащиеся обобщают и систематизируют знания, устанавливают причинно-следственные связи, объясняют явления, процессы, связи и отношения: например, почему в горах часты землетрясения, а на равнинах слабые толчки земной коры или их вообще нет. Школьники учатся ориентироваться в разных ролях: кто пойдёт к трибуне, чью версию выбрать, в короткие сроки выдвигают идею и доказывают её правильность с учётом разных мнений

Во время проведения «суда» все классы показали сильную эмоциональную привязанность к своим объектам защиты. Дети постоянно говорили, что доводы «нечестные» или

«несправедливые», доказывали свою правоту на личных примерах, ссылались на текст учебника и другие источники информации. Интересно, что если кто-то в группе обижался (например, из-за того, что одноклассники не дали возможность высказаться), то ребята, осознав ситуацию, стремились включить товарища в общее обсуждение на последующих этапах. Помимо предметных результатов, таким образом, при ситуационном подходе формируются качественные, гармонично сочетающиеся с личностными и предметными, уместные и органично включённые в ситуацию метапредметные результаты.

**Ситуация 5.** В 7 классе ученикам предоставляется возможность поставить себя на место первооткрывателя материка или новой обитаемой планеты – после урока, посвящённого географическим открытиям. В конце урока выдаётся печатный лист с вопросом и текстом для анализа информации (Приложение №1). Ситуация здесь заключается в следующем: каждому ученику нужно оценить исторические факты и представить себя на месте первооткрывателя новой обитаемой планеты или новой страны, нового города или в первый раз прийти в гости (личные действия в похожей ситуации).

Один из семиклассников, перечитав задание дома, на оборотной стороне, выданного листа, написал:

*«Я считаю, что Хуан Хинес де Сепульведа был абсолютно не прав в своём утверждении, так как рабство – это ужасно (было зачёркнуто слово «негуманно»). Как можно «всего лишь обратить в рабство»?! В чём здесь гуманность испанского народа?*

*Также я считаю, что испанцы или европейцы, да вообще всё человечество должно прислушиваться друг к другу, даже если ты не согласен с другим человеком, но ты должен его выслушать и хотя бы попробовать понять его, а не бессмысленно кричать, ссориться, воевать нациями. Ведь вместе жить легче, чем бесконечно воевать.*

*Я согласен с Антонио де Монтеиносом и Бартоломе де Лас Касасом на счёт мирного общения с коренными жителями. Я считаю, испанцы должны были мирно договориться с индейцами о совместной жизни на этом материке (Северная Америка). Я бы никого не поработал.*

*Я всегда, когда прихожу к кому-нибудь в гости, веду себя уважительно, скромно и понимаю, что я должен следовать правилам хозяина дома.»*

Подобных ответов, показывающих толерантное и уважительное отношение к чужой культуре, другому человеку, много. Мы видим процесс саморазвития, самоанализа ученических действий – применительно к жизни. Формируется мировоззрение, соответствующее современному уровню развития науки. Из ответа видно, как ребёнок сравнивает две точки зрения, самостоятельно выбирает критерии для своего поведения, показывает эмоциональное отношение к событиям и выделяет главное для себя в тексте (подчеркнул «всего лишь обратили в рабство») – формируются познавательные УУД. Чувствуется личное мнение и позиция, видны аргументы позиций, а также ученик сделал свой выбор поведения – идёт формирование коммуникативных УУД. Но по сути можно говорить и о личностных результатах, то есть о формировании процессов смыслообразования: своей позиции, своих воззрений и аргументов.

**Ситуация 6** (макропроект). С начала учебного года в 7-ых классах учитель проводит подготовительную работу, обеспечивая условия для групповой работы учеников в макропроекте. Цель учителя – передать функции учителя детям, то есть создать условия для того, чтобы ученики стали «учителями», дать больше свободы и ответственности. Поэтому данная ситуация является и учебной, и приближенной к жизненной.

Поскольку в 7-ых классах изучаются страны, а их более 220, то возникает проблема – как достигнуть предметных результатов? Как показать похожесть и различие стран мира. Как сформировать представление и основополагающие теоретические знания о целостности и неоднородности Земли как планеты людей в пространстве и во времени, об основных этапах её географического освоения, об особенностях природы, жизни, культуры и хозяйственной деятельности людей, об экологических проблемах на разных материках и в отдельных странах? Как освоить основы картографической грамотности и использования географической карты как одного из языков международного общения? Как

освоить основы нахождения, использования и презентации географической информации?

Подобные результаты достигаются с помощью проблемных и практических – реальных и условно-игровых – ситуаций. Детям нужно самостоятельно сформировать группы. Группе надо выбрать страну из списка (список формирует учитель, используя содержание учебника) и любую страну не из списка (кроме России). Далее детям необходимо сформулировать цель и задачи, учитывая применение полученных результатов в жизни. Школьником предстоит самостоятельно регулировать выполнение работы. Учитель выдаёт к выработанной командной цели общую для всех подробную инструкцию (Приложение № 2). Таким образом, детям придётся поставить себя в ролевую позицию «риэлтора» и попробовать «продавать» страны. Эмоциональная привязанность к стране (чтобы дети говорили – «это моя страна») позволит сделать её частью своей жизни. Вместе с детьми решаем, какие части страны можно купить/продать, а какие нельзя.

Каждая группа делает печатный документ (Приложение № 2) и творческий проект (презентация, видео, плакат и под.), который защищают на уроке. У детей возникает множество проблем: как правильно сделать проект, как защищать проект перед классом, где найти информацию, какой учительский пример взять за основу (чью модель ведения урока выбрать) или выработать свои приёмы преподнесения материала, почему одна страна дороже другой, а не все по одной стоимости, как и что «продавать» и зачем и др. Все эти вопросы достаточно успешно разрешаются во время консультаций с учителем, при обращении к инструкции, в ходе взаимопомощи и совместной деятельности. Для защиты проекта необходимо выделить главного и помощников. Капитану, опираясь на помощь членов команды, необходимо представить себя «риэлтором» – для проведения урока с одноклассниками. Учителю необходимо контролировать работу учащихся, чтобы проект не оказался рефератом или сообщением, а следовал требованиям деятельностного подхода и кейс-метода. Данный макропроект продолжается в 10 классе.

\* \* \*

Приведённые примеры соотносятся с требованиями ФГОС ОО, жизненные и учебные ситуации помогают достичь формирования предметных компетенций, личностных и метапредметных результатов. Учителю необходимо корректировать работу учащихся. Важен индивидуальный подход к каждому ребёнку. Нельзя высказываемые идеи и предположения говорить нет. Нужно работать с каждым предположением, искать доказательства, а не задавать наводящих вопросов или сообщать, подсказывать «правильный» ответ. Необходимо проводить рефлексию не только в конце урока или по завершению проекта, а на всём протяжении образовательного процесса.

В предмете география заложена информация, касающаяся каждого человека и встречающаяся нам ежедневно. Достаточно подобрать к каждой теме жизненную или учебную ситуацию, несмотря на удалённость объектов изучения (например, тема – «Население Африки»: пишем с детьми письмо президенту какой-либо африканской страны со своими вопросами). Кейс-метод позволяет формировать такие личностные характеристики «портрета выпускника школы» [3], как

любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;

осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества;

креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества;

владеющий основами научных методов познания окружающего мира;

мотивированный на творчество и инновационную деятельность и др.

Все приведённые примеры были реализованы. Диагностика результатов проведённых ситуаций показывает, что дети достигают «портрета выпускника школы». Применение ситуационного метода продолжается в старших классах с опорой на проведённые ранее ситуации. Таким образом, кейс-метод – это способ понимания

научной картины мира в условиях реализации требований ФГОС ОО.

### **Литература**

1. Погорелова И. Г., Жукова Е. В., Калягин А. Н. Использование кейс-метода в высшем медицинском образовании // Сиб. мед. журн. (Иркутск). 2010. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-keys-metoda-v-vyshhem-meditsinskombrazovanii> (дата обращения: 06.01.2017).

2. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17.12.2010 г.).

### **Приложение №1**

**Как Вы будете встречать и осваивать другую обитаемую планету, новую страну, новый город или просто придёте в гости к новым для вас людям?**

Мы с Вами посвятили урок теме «Как люди открывали и изучали Землю». Выяснили этапы исторической географии. Выявили причины, которые привели к расширению знаний людей о Земле (экономика, политика). Основная часть урока была посвящена встрече европейской цивилизации с индейцами Америки.

Таким образом, Вам предлагается прочитать текст и дать оценку историческим персонажам, поставить себя на место открывателя другой обитаемой планеты или вообразить себя гостем другой страны или города, или представить ваше поведение в гостях у своего друга.

Новый Свет (Америка) дал европейской цивилизации (то есть нам) новые продукты питания (картофель, шоколад, кукуруза, томаты и др.), вдохновение для творчества (съёмка кинофильмов, игра в индейцев, книги и др.), новые ресурсы (биологические и



геологические). Трудно найти что-то плохое, пришедшее от коренных жителей Америки.

В свою очередь, европейцы привезли болезни, бедность, рабство, войну, свои законы, метисацию (сами конкистадоры воспринимали смешение рас как нечто постыдное, недостойное той культуры, носителями которой они себя считали). Большинство даже оправдывали своё поведение. Например, Хуан Хинес де Сепульведа станет оправдывать господство Испании, основываясь на представлении о превосходстве испанских нравов, обычаев и культуры. «Испанская нация, - писал он в 16 веке, - дала миру великих людей в военной и культурной областях. Никакой другой народ не может превзойти испанцев в том, что касается чувства меры, религиозности или человечности. Как можно сравнивать дар благоразумия, изобретательности, великодушия, сдержанности с тем, что имеется у этих жалких людишек, которые не сведущи ни в каких науках и не обладают даже исторической памятью?» Здесь Хуан обманывает, так как золотые и серебряные статуэтки, картины, посуда и др. предметы культуры, которыми восторгались творческие люди Европы, были переплавлены, разбиты и уничтожены завоевателями. «Что может быть лучше для этих людишек, - добавляет он, - чем покориться тем, кто их превосходит? На вполне законных основаниях можно было бы истребить их, но вследствие свойственных испанцам гуманности и религиозности их всего лишь обратили в рабство, позволяющее вырвать их из лап дьявола».

Другой испанский священник, Антонио де Монтесинос, наоборот, в это же время (1511 г.) на Гаити, в присутствии сына Колумба и других испанцев, в церкви призывал одуматься, перестать жестоко относиться к местному населению. «Ответьте, - спрашивает Антонио, - по какому праву, по какому закону ввергли вы сих индейцев в столь жестокое и чудовищное рабство? На каком основании вели вы столь несправедливые войны против миролюбивых и кротких людей, которые жили у себя дома и которых вы умерщвляли и истребляли в неимоверном количестве с неслыханной свирепостью?» Антонио стал вдохновителем Бартоломе де Лас Касаса. Лас Касас тоже стремился остановить захват. Предлагал равные права и свободы для коренных жителей,

предлагал вести себя с ними так, как добрые христиане-испанцы общаются между собой.

Но, как показала история, испанцы не хотели или не могли понять, почувствовать другую цивилизацию из-за отсутствия желания воспринять новую информацию. Закрытость и враждебность европейской цивилизации привела к плачевным последствиям. Поможет понимать и воспринимать других людей открытость:

В мою душу, наверное, тысячи рек впадают  
и тысяча разных дорог – лесных и степных.  
И каждое чувство чувство во мне рождает,  
и каждое новое не похоже на сто иных...  
Больше тысячи рек вливается в мою душу,  
и я бы, конечно, вместить их в себе не мог,  
когда б из моей души не рвался наружу  
моих тихих песен маленький ручеёк.

*Геворк Эмин*

## Приложение №2

### **Инструкция и критерии оценивания групповой работы (сокращённый вариант)**

Уважаемые семиклассники, предлагаю вам выполнить групповой проект о стране, которую вы выбрали ранее. Групповой проект предстоит сделать и защитить в 2-х видах: 1 – творческий продукт (видео, презентация, плакат и т.п.); 2 – документ строгой отчётности.

За групповую работу каждый учащийся получит минимум две отметки. Инструкции для творческого проекта у вас не будет, так как вам предстоит «вложить душу» в свою работу, а инструкций для души не бывает. Только ваши внутренние убеждения, принципы, нравственные рамки, знания и уровень воспитанности помогают в создании творческой работы.

#### Групповая работа направлена на

- развитие умения работать в дружном, сплочённом, творческом и профессиональном коллективе;

- умение работать с разнообразными источниками информации (карта, журнал, книга, сайты, программы – например, Гугл Земля) для составления опорного конспекта, таблиц, карт, своего текста и других приёмов представления информации;

- формирование навыков работы без инструкции (творческий проект) и с инструкцией (документ строгой отчётности), для упрощения жизни в старших классах, студенчестве и трудовой деятельности;

- образование географического мышления и создание целостной картины мира;

- умение грамотно демонстрировать и защищать свои идеи и работы перед классом;

- понимание и выявление причинно-следственных связей на Земле – вашем доме, в котором живёте!

- готовность и способность к саморазвитию (личностные качества – доброта, терпение, уважение, усердие, ответственность и др.), на мотивацию к обучению и познанию (3 правила познания), общественной помощи, а также на готовность слушать собеседника и вести диалог, готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения;

- самостоятельное оценивание своей работы и личный вклад каждого участника;

- применение знаний для своей жизни, своей семьи и своей Родины, несмотря на удалённость предмета и объекта работы;

- формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из сложных ситуаций;

- овладение способностью принимать и ставить цели и задачи деятельности, способностью поиска средств её осуществления.

#### Обязательное содержание работы.

1. Титульный лист (красивый, с рисунком).
2. Оглавление.
3. Введение: нужно написать, почему вы выбрали именно эти страны, цели и задачи (одна общая для всех – от учителя, другая

ваша), личный вклад каждого автора в группе, практическая значимость.

4. Опорный конспект, который должен оказаться у каждого одноклассника в тетради во время вашего выступления (уточните у учителя этот пункт, если не понятно!).

5. Основной текст работы с анализом, контурной картой (минимум 1 шт.), иллюстрациями, таблицами и др.

6. Заключение (вывод) + впечатления от выполненной работы (самоанализ).

7. Список использованной литературы.

### Цели

Первая цель – ваша, которую вы для себя выбрали и мне показывали.

**Вторая цель** – сравнить страны по физико-географическим, экономико-географическим, социально-географическим показателям и дать стоимостную оценку этим показателям, для формирования «денежной стоимости» стран. Надо выбрать вторую страну (кроме России). Страна может быть любая. Далее надо разработать задачи, для достижения второй цели.

Инструкция по оформлению работы. \_\_Поскольку надо использовать результаты работы в практической деятельности в соответствующей образовательной или другой области, то перед началом работы нужно представить результат (достигнутая цель), время и место применения результата. То есть работа должна быть полезна вам. Не относитесь к работе формально. Делайте её для себя!

Объём работы должен быть достаточным для изложения путей реализации поставленных задач, не перегружен малозначимыми деталями, но не более N страниц.

Инструкция: как оформить список литературы.

Рекомендуемые источники информации:

1. Большая Российская Энциклопедия.
2. Большая Советская Энциклопедия (есть электронная интернет-версия).
3. Атлас. 7 класс.
4. Гугл Земля (есть интернет-версия) для поиска фотографий.

5. Журналы – Вокруг света, Geo, Наука и жизнь, National Geographic, Россия – есть интернет-версии. Другие журналы и газеты с географической информацией.

6. Специальные книги, например «220 стран Мира», «Все столицы Мира» и др.

7. <https://www.cia.gov/index.html> - сайт ЦРУ США (здесь расположены статистические данные).

8. Сайт Президента России.

9. Сайт Министерства иностранных дел.

10. Библиотекари в библиотеках. Они ждут вас, чтобы помочь найти книгу.

**Если возникают вопросы, то моментально спрашивайте!  
Не стесняйтесь!**

**М.А. Криницына**

**Коммуникативная задача как вариант реализации  
ситуационного метода обучения**

В «Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ» от 9 апреля 2016 года во втором пункте раздела «Проблемы» указывается на то, что «содержание учебного предмета "Русский язык" не в полной мере обеспечивает формирование коммуникативных компетенций обучающихся. Владение теоретическими знаниями во многих случаях оказывается изолированным от умения применять эти знания в практической речевой деятельности» [1]. Действительно, одна из трудно решаемых проблем – отсутствие осознания учащимися того, как изученные орфографические правила влияют на понимание смысла высказывания.

Решение данной проблемы возможно посредством реализации на уроке коммуникативной задачи, в основе которой лежит ситуация, естественным образом возникающая в ходе речевой деятельности при передаче информации. Ситуационный метод на уроке русского языка направлен на умение понимать его коммуникативную природу, работать с разными позициями и

смыслами [3]. В связи с этим учитель сталкивается с проблемой организации такого урока. Часто цель оказывается не достигнутой именно потому, что урок выстроен неправильно: слишком быстрый темп, отсутствие рефлексивных вопросов, фиксации результатов, аргументации.

Когда ребята ищут ответ на вопрос «Для чего нужно писать (говорить) грамотно?», они не до конца понимают, как это поможет им общаться, достигать собственных целей [2]. Решая коммуникативную задачу, ученики не только закрепляют навык правильного написания (что происходит и на традиционном уроке), но и приходят к осознанию практической необходимости правописания.

Так, например, на одном из уроков по теме «Правописание личных окончаний глагола» в пятом классе (см. ниже *Приложение 1*) ребята пытаются понять, каково содержание газетной статьи под заголовком «Когда выраст\_м?». Групповая работа прекрасно помогает развивать коммуникативные УУД. Одна группа учащихся считает, что следует писать окончание *-им*; другая группа полагает, что верно будет написать *-ем*; а третья группа утверждает, что «можно вставить и *E*, и *И*. На этом этапе ни в коем случае не следует начинать работать с правильным ответом. Тогда ребята начинают думать (что и происходит в большинстве случаев): «Раз учитель или отличник так сказал, значит так и есть». При этом мы лишаем учеников возможности самим прийти к правильному выводу.

Умение ставить проблемный вопрос дает толчок развитию познавательных УУД: учащиеся проговаривают алгоритм определения спряжения глагола, обращаются к толковому словарю, делают частичный морфологический разбор. Очень важно при этом на протяжении всего урока возвращаться к исходному вопросу: как правописание личного окончания глагола влияет на смысл высказывания? При этом создаются так называемые точки мотивации: обращение к личному опыту (пример из собственной жизни), создание ситуации, приближенной к реальной жизни (проба себя в роли редактора).

Регулятивные УУД помогают ребятам организовать сам процесс поиска ответа на проблемный вопрос, поэтому на уроке

нужно с обязательностью фиксировать промежуточные результаты и формулировать предположения и выводы. Такая фиксация может быть как в устной форме (когда заслушиваются ответы каждой группы), так и в письменной (когда выписываем оба слова в разные столбики, делаем частичный морфологический разбор). Запись на доске делают ученики. Но не оба слова одновременно, а каждое слово отдельно: *вырастИм* – н.ф. *вырастить*, СВ (КОГО, ЧТО? - ПЕРЕХ), 2 спр; *вырастЕм* – н.ф. *вырасти*, СВ, 1 спр. (НЕПЕРЕХ). Гласные в окончании глагола вставляют после определения начальной формы и спряжения.

Самая главная ошибка в процессе записи заключается в том, что многие ребята неправильно определяют начальную форму глагола. Образование формы *вырастИм* большинству ребят понятно: *вырастить* – *вырастИм*. А вот с формой *вырастЕм* оказывается не так все просто. Понимая, что в окончании будет писаться Е (хотя бы по принципу противопоставления омонимичных форм), ученики стремятся подобрать инфинитив, заканчивающийся на *-ать*, вследствие чего у них получается, что форма *вырастЕм* появилась в результате спряжения глагола *вырастать*. Чтобы избежать такой грубой ошибки, учителю следует обратить внимание ребят на вид глагола (постоянный морфологический признак!): не может глагол несовершенного вида (*вырастать*) образовывать форму вида совершенного (*вырастем*). В этом случае лучше всего помогает попытка построить предложение, в котором искомый инфинитив выдаст сам себя: раз «*мы вырастЕм*», то «*нам нужно....*» И тут почти хорвое ВЫРАСТИ.

А потом открытие сменяется новым вопросом: как определить спряжение этого глагола? В алгоритме определения спряжения глагола, известном ребятам еще с начальной школы, не упоминаются глаголы на *-ти*. Тогда учитель предлагает пронаблюдать за спряжением таких глаголов (*нести, ползти, везти* и т.д.) в устной и письменной форме. Ребята легко определяют спряжение этих глаголов по ударному окончанию. Но как же быть с глаголом ВЫРАСТИ? В личных формах этого глагола ударение на окончание не падает. Продолжаем наблюдение: какая закономерность наблюдается в постановке ударения в словах

*вынести, выползти, вывезти* и т.д.? Получаем ответы: «ударение падает одинаково», «ударение в начале слова», «ударение на первый слог», «ударение падает на приставку». Некоторые ребята обращают внимание на то, что начальные формы глагола, которые мы наблюдаем, связаны: глаголы второй группы образуются от глаголов первой с помощью ПРИСТАВКИ (выполняется словообразовательный разбор) причем приставки одной и той же – ВЫ. Предлагая ребятам продолжить подбор собственных аналогичных примеров, учитель подводит учеников к выводу о том, что приставка вы- перетягивает на себя ударение в глаголах совершенного вида. Потом наблюдают за другими глаголами с приставкой ВЫ-, не оканчивающимися на –ТИ (выбросить, вылечить, выписать и др.), обращают внимание на то, что при приставочном словообразовании тип спряжения глагола не меняется. Так ребята приходят к выводу: приставка никак не влияет на спряжение глагола. Следовательно, глагол вырасти относится к первому спряжению.

Лучше приглашать к доске учеников, которые (как учитель заведомо знает) испытывают трудности в определении спряжения глагола. Если такой ученик затрудняется с ответом, он обращается за помощью к одноклассникам, которые поднимают руки, сигнализируя о своей готовности помочь.

Рефлексия по итогам урока помогает учащимся не только понять, насколько им ясна взаимосвязь написания личного окончания глагола с передаваемым смыслом, но и выделить для себя основные трудности, возникшие в процессе развёртывания ситуации. Чаще всего при анализе трудностей приходится слышать такой ответ: «Я все понимаю, но постоянно путаюсь». Скорее всего, подобного рода ответы возникают вследствие излишней поспешности в решении проблемной учебной ситуации, поэтому работа над коммуникативной задачей в процессе изучения орфографии и пунктуации должна проводиться регулярно и не в навыковом режиме скорого темпа, а в режиме исследовательском, с остановками, вопросами, фиксацией понятого. Именно в этом случае формируется функциональная грамотность.

Поэтому при изучении темы «Лексика» (уже в 6 классе) необходимо вернуться к той же проблеме. Так, например, ребятам



предстояло верно вставить буквы в словах из текста, который был полгода назад предложен им на уроке: *Сейчас мы буд\_м младшего брата, а ему снится сон... Когда мы выраст\_м, то будем выращивать пальму. Выраст\_мее и буд\_м есть кокосы.* Большинство ребят вставили буквы верно, но многие признались, что сделали это скорее интуитивно, чем осознанно.

В этом случае учитель должен обратить внимание учеников на понимание смысла высказывания. *«Представьте, что вы получили сообщение в форме вопроса: «ЕДИТЕ?» О чем, как вы думаете, хотел узнать отправитель?»* И теперь, уже спустя время, мы снова проделываем ту же работу, что и в пятом классе. Только теперь на первый план выходит степень осознанности учащимися того, что мы пишем и с какой целью: хотим ли мы узнать, обедает ли наш собеседник или находится ли он в пути. Ребята приходят к выводу: «Если писать такие сообщения, не думая, то тебя не поймут».

Таким образом, полученные на уроке теоретические знания о правописании личных окончаний глагола оказываются связанными с умением применять эти знания в жизни: при отправке электронных сообщений, при работе с публикуемыми текстами, при написании сочинений. Продуктивность работы по формированию осознанного письма в процессе решения коммуникативной задачи – это перспективная тема дальнейшей методической работы.

#### Литература

1. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации от 9 апреля 2016 года/ government.ru (дата обращения: 1.02.2017)

2. Максимова Н.В. О критериях сформированности функциональной грамотности/ Сибирский учитель, №1, 2012. – С. 40-42.

3. Максимова Н.В. Погружение в ситуацию как событие понимания (статья в настоящем пособии).

#### Приложение 1

### **Технологическая карта урока русского языка в 5 классе**

**Тема урока «Правописание личных окончаний глагола и передача смысла в коммуникативной ситуации»**

## Планируемые результаты

Предметные	Метапредметные	Личностные
<p>Осознание практической необходимости правописания личных окончаний глагола. Развитие представлений о коммуникативной природе языковых явлений, о связи «буква – смысл ситуации». Актуализация алгоритма правописания личных окончаний глагола.</p>	<p><u>Познавательные УУД:</u> уметь ставить проблемный вопрос, искать ответ на него, использовать знаково-символические средства передачи смысла. <u>Регулятивные УУД:</u> уметь фиксировать промежуточные результаты и формулировать выводы; выработка навыков самооценки: определять успехи и трудности, сравнивать свои и чужие действия в учебной ситуации. <u>Коммуникативные УУД:</u> уметь работать в группе, порождать версии, аргументировать, строить синтез версий.</p>	<p>Стремиться к самовыражению посредством создания текста. Умение соотносить собственное словопорождение с этическими нормами (сравнивать с ответами одноклассников, с рекомендациями учителя). Мотивация грамотного письма.</p>

**Наблюдение:** учащиеся узнают о статье в местной газете «Когда вырост\_м?»»

**Постановка проблемы:** от написания буквы зависит смысл ситуации, понимания.

**Групповая работа:** Как вы думаете, о чем шла речь в этой статье? **СТАВИТСЯ ОГРАНИЧЕНИЕ:** по-разному могло быть написано слово вырастим/вырастем.

**Фиксация результатов работы с последующей рефлексией:** каждая группа предлагает свой вариант содержания

статьи, в котором выявляется проблемная ситуация. Слушают ответы каждой группы, сравнивают со своими (насколько полным и понятным был ответ).

**Наблюдение, сопровождаемое актуализацией полученных ранее знаний:** слово вырастим/вырастем написано по-разному. Почему? (в какой части слова орфограмма?) **Проговаривают механизм определения спряжения глагола:** выраст\_м – окончание безударное, значит нужно поставить в начальную форму. Если глагол оканчивается на -ить, он относится ко второму спряжению; следовательно, пишется буква И в личном окончании. Если глагол оканчивается не на -ить, он относится ко первому спряжению; следовательно, пишется буква Е в личном окончании.

**Фиксация результатов наблюдения с последующей рефлексией:** выписываем оба слова в разные столбики, делаем частичный морфологический разбор (определяем начальную форму, спряжение). Сравниваем написанное в тетради с написанным на доске.

**Коррекция возникших трудностей:** вспоминают об отнесенности глагола к совершенному или несовершенному виду, чтобы избежать ошибок в определении начальной формы. Чтобы определить, какая именно начальная форма у данного глагола, нужно понимать и лексическое значение слова. Обращаемся к толковому словарю. *Вырастить – воспитать, ухаживать. Вырасти – стать выше, достичь чего-то.*

**Порождение перспективного вопроса:** как определить спряжение глагола на –ТИ?

**Наблюдение:** наблюдают в устной и письменной форме за спряжением глаголов несовершенного вида на -ТИ. *Нести: несешь, несет, несем, несете, несут.*

**Формулировка промежуточных выводов:** глаголы несовершенного вида на –ТИ относятся к первому спряжению, потому что имеют ударные окончания в личной форме.

**Порождение перспективного вопроса:** к какому спряжению относится глагол *вырасти*, имеющий безударные личные окончания?

**Наблюдение:** наблюдают за глаголами совершенного вида, образованными с помощью приставки ВЫ-.

**Фиксация результатов наблюдения:** выполняют словообразовательный разбор.

*Нести – вынести. Ползти – выползти. Везти – вывезти.*

**Подбор собственных примеров:** подбирают аналогичные примеры образования форм совершенного вида с приставкой ВЫ-.

**Формулировка промежуточных выводов:** приставка ВЫ- перетягивает на себя ударение.

**Наблюдение:** наблюдают за другими глаголами с приставкой ВЫ-, не оканчивающимися на –ТИ (выбросить, вылечить, выписать и др.), обращают внимание на то, что при приставочном словообразовании тип спряжения глагола не меняется.

**Формулировка промежуточных выводов:** приставка не влияет на определение типа спряжения, следовательно, глагол *вырасти* относится к первому спряжению.

**Парное редактирование исходного текста:** сопоставить отрывок из текста с его заголовком (на основе раздаточного материала) и обосновать свой выбор.

Когда вырастем?	Когда вырастим?
Некоторые считают, что человек взрослеет в каком-нибудь определенном возрасте. Например, в 18 лет, когда он становится совершеннолетним. Но есть люди, которые и в более старшем возрасте остаются детьми. Что же значит быть взрослым?	Если вы задаетесь вопросом, как вырастить хороший урожай у себя на огороде, то вам помогут некоторые сведения о выращивании рассады. Поэтому при выборе помидоров нужно внимательно изучить, в каких климатических условиях им будет комфортно существовать.

**Фиксация результатов наблюдения с последующей рефлексией:** раскладывают карточки и сравнивают обоснование своего выбора с обоснованием других.

**Групповое редактирование исходного текста:** Изменить заголовок так, чтобы употребление формы *вырастЕм* или

вырастИм стало оправданным (Когда мы вырастим урожай? Вырастем ли мы когда-нибудь?)

**Прождение перспективного смыслового вопроса:** а почему автор статьи оставил заголовок в том виде, в котором он есть?

**Актуализация проблемного вопроса урока:** почему же по заголовку не всякий человек способен определить тему текста? Что нужно знать, чтобы ожидания читателя статьи с таким заголовком оправдались? **ЗНАТЬ, КАК ПРАВОПИСАНИЕ ЛИЧНЫХ ОКОНЧАНИЙ ГЛАГОЛА ВЛИЯЕТ НА СМЫСЛ ВЫСКАЗЫВАНИЯ.**

**Обращение к личному опыту учащихся:** вспомните похожие ситуации. Если возникают затруднения, то учитель предлагает ребятам прослушать отрывок из рассказа одного ученика и найти в нем омонимичные глаголы. *Утром меня будит мама. Я умываюсь, чищу зубы и сажусь завтракать. Мне надо хорошенько подкрепиться, ведь сегодня будет контрольная.*

**Фиксация результатов наблюдения с последующей рефлексией:** добавляем слова (будит и будет) в разные столбики, делаем частичный морфологический разбор (определяем начальную форму, спряжение, как делали с глаголами вырастем/вырастим). Сравниваем написанное в тетради с написанным на доске. Если возникли вопросы, отвечаем на них.

**Индивидуальное редактирование текста:** учащиеся переписывают текст, вставляют пропущенные буквы, обосновывают свой выбор. *Сейчас мы буд\_м младшего брата, а ему снится сон... Когда мы выраст\_м, то будем выращивать пальму. Выраст\_мее и буд\_м есть кокосы.*

**Рефлексия по результатам работы с текстом:** написал ли я окончания глаголов правильно? Что бы произошло, если бы в правописании окончаний глаголов была допущена ошибка?

**Рефлексия по итогам урока:** почему важно правильно писать личные окончания глагола? Что для вас было самым сложным в процессе работы?

**Домашнее задание:** создайте текст, который представляет собой развернутый ответ на вопрос «Как правильно писать: обессилеешь или обессилишь?»

**Н.В. Ширямова**

**Кейс-метод как средство создания ситуации успеха  
на уроках иностранного языка**

Сегодня работать учителем в школе становится все более и более интересно. Это связано с изменением в системе образования и введением ФГОС, а значит и новых требований к обучению школьников. На первом месте стоит личностное развитие учеников, воспитание человека интересующегося, способного ставить цели, задачи, находить их решение и уметь сотрудничать с окружающими людьми. Чтобы ученик стремился к самообразованию, его нужно заинтересовать, замотивировать, он должен видеть смысл образования лично для себя и понимать, где и как он может применить знания и какую пользу это принесет для него. Задача учителя научить ребенка учиться, научить его самостоятельно добывать знания. Учитель должен поставить перед ребенком проблему, начать вырабатывать инструменты познания, а ученик путем проб и ошибок, в процессе рассуждения и умозаключений добывает знание. Такой подход и называется системно-деятельностным.

В данной статье я приведу примеры одного из методов обучения системно-деятельностного подхода – кейс-метода и поделюсь своим опытом его применения. Кейс-метод позволяет успешно справляться с трудностями, которые при традиционном подходе трудно преодолить, а именно:

- разный уровень развития учеников; научить нужно всех, а для этого необходимо на уроке создать условия, в которых формируется и развивается познавательный интерес учащихся;

- разный уровень мотивации учеников; ребенок будет стремиться добывать знания, если это будет иметь для него личностный смысл;

- авторитарная личность учителя и соответствующий стиль взаимоотношений с детьми; в традиционном подходе к обучению учитель является главным и неоспоримым авторитетом, который дает и спрашивает учебный материал, в системно-деятельностном подходе учитель является партнером ученика, всего лишь

вектором, направляющим к поиску знаний, – появляется необходимость личностного развития как ученика, так и учителя.

Уникальность кейс-метода в том, что он обеспечивает связь изучаемого материала с жизненными ситуациями. Это повышает интерес ребенка к решению поставленной на уроке задачи, мотивирует его к выражению своего понимания, ставит ребенка в активную жизненную позицию. Приведу несколько примеров использования кейс-метода в моей работе.

**Ситуация 1.** Тема урока – «Удивительные животные». Цель урока: научиться рассказывать о животных на английском языке. Задача № 1 – понять и запомнить новые слова из текста.

Учитель. Ребята, представьте, что мы находимся в международном лагере и встретили новых друзей. Все говорят по-английски, но не очень хорошо и не все слова понимают. Объяснять их на своем языке нет смысла, так как вашего родного языка здесь никто не знает. Объясните, пожалуйста, слова так, чтобы ваши новые друзья вас поняли. Как мы можем объяснять слова?

Ученики: *жестами, рисунками, примерами, синонимами и т.д.*

Первое слово «stripes» (полоски). Мила вышла к доске и рисует полоски.

Ученик: *это не «stripes», это «lines».* Мила рисует футболку и полоски и заштриховывает их. *“This is a t-shirt and these are stripes”.*

Слово «dangerous» (опасный). Дети дают примеры, какие животные бывают опасными: *a dangerous snake, a dangerous dragon, a dangerous crocodile.*

Все ученики хотели объяснить слово. Ученики с более высоким уровнем овладения языком давали полное определение слова, строили речевые высказывания, давали примеры, отвечали на вопросы. Другие дети рисовали и показывали жестами и действиями. Главное, что интересно было всем и участвовали в решении поставленной задачи все. На следующем уроке встретилось слово «safe» (безопасный). Я озвучила антоним: «not dangerous». «Безопасно», - радостно сказала она.

Таким образом, в данной ситуации мы отчетливо видим повышение интереса мотивации детей через самовыражение, через возможность выразить свою точку зрения, показать смысл слова своим уникальным способом, при этом прийти к общей цели – запоминанию лексической единицы и умению строить речевые высказывания в свободной форме. Последний навык является особенно важным, так как у детей существует языковой барьер. Это связано с отсутствием языковой англоязычной среды, и даже если у детей имеется хороший багаж знаний, то применять они его не умеют, так как в отсутствие коммуникативной ситуации не формируется навык, есть страх выражать свои мысли на английском языке. Кейс-метод является отличным способом погружения ученика в языковую среду на уроке, где он забывает о своих страхах и формирует навык общения на языке.

(Моя университетская преподавательница говорила нам: если не знаете слово или не знаете, как выразить мысль, ищите любые способы их выражения. И нам приходилось на основе имеющихся у нас знаний объясняться на английском языке. Эта техника первый раз очень пригодилась мне, когда я работала на Сибирской ярмарке переводчиком, будучи студенткой 3 курса. Приобретенный в конкретной ситуации коммуникативный навык помог мне успешно выполнить свою работу и заработать первые деньги.)

Для многих учащихся является трудным понимание грамматики. Не все могут выучить теорию и понять, как применить ее на практике. Помогает метод погружения в ситуацию, позволяющий осмыслить грамматическое явление и самостоятельно применить знания на практике. Приведу пример.

### **Ситуация 2.**

В начале урока учитель объявляет тему урока «Лучший день» и просит детей рассказать, какой день для них был лучший. Дети рассказывают, что для некоторых из них был лучший день, когда они праздновали день рождения, для некоторых дни из раннего детства, каникулы и отдых с семьей. Все воспоминания детей выводят их на тему урока, которую они же сами и озвучивают – научиться писать и говорить о событиях, которые произошли в прошлом. Нам пришло письмо от английского



мальчика, в котором он рассказывает о своем лучшем дне. Нам нужно написать ему ответ: рассказать каждому о своем лучшем дне и ответить на вопросы мальчика. Этот «заход» выступает рамкой всей учебной ситуации. Вместе с детьми ставим и решаем следующие задачи. (См. ниже Приложение 1.)

**Задача № 1.** Как строить английское высказывание в прошедшем времени? (Задача учителя – познакомить детей с глаголами в Past Simple.)

Учитель: Чтобы нам написать письмо мальчику из Великобритании, какое время глагола нам нужно знать?

Дети: Прошедшее.

Учитель: Итак, цель нашего урока это...

Ученик: Изучить прошедшее время.

Давайте учиться. Учитель просит детей выделить грамматическую основу из нескольких предложений в письме:

We bought tickets for all the scary rides. Later, we ate burgers and chips and drank juice. In the evening we stayed late and watched a concert and left the funfair at eight o'clock.

Учитель просит найти глаголы, в которых есть что-то общее. Дети находят глаголы stayed и watched и объясняют что у них общее окончание – ed, и это окончание добавляется к глаголу для образования прошедшего времени.

Ученик. А что такое drank?

Учитель: Предположите, какой частью речи может быть это слово?

Ученики: Глагол, так как это часть грамматической основы.

Учитель. А какие глаголы вам еще кажутся странными, непонятными?

Ученики. Ate, bought, left.

Учитель. А в каком времени эти глаголы?

Ученики. В прошедшем, потому что это рассказ о лучшем времени и он в прошедшем времени.

Учитель. А в этих глаголах есть что-то общее?

Ученики. Нет.

Учитель выдает детям карточки (на каждой из них написан глагол) и дает задание: распределить глаголы на три группы и прикрепить на доску. Карточки включают глагол в инфинитиве, в

прошедшем времени и перевод. Дети самостоятельно, помогая друг другу, правильно распределили глаголы.

<b>Infinitive</b>	<b>Past Simple</b>	<b>Перевод</b>
Be	Was	Быть
Eat	Ate	Кушать
Drink	Drank	Пить
Buy	Bought	Покупать
Leave	Left	Покидать
Go	Went	Идти
See	Saw	Видеть
Give	Gave	Давать
Read	Read	Читать
Write	Wrote	Писать
swim	swam	Плавать

Учитель. Ребята, вам были знакомы глаголы из второй колонки?

Ученики. Нет.

Учитель. А как же вы смогли подобрать им пару среди инфинитивов?

Ученик. У них есть одинаковые буквы.

Ученик. Они похожи.

Учитель. А между собой слова из второй колонки похожи?

Ученики. Нет.

Учитель. К ним можно применить правило образования прошедшего времени, которое мы уже знаем?

Ученики. Нет.

Учитель. А что мы делаем со словами, к которым не можем применить правило?

Ученики. Учим.

Учитель с учениками подводит итог того, что существует особая группа глаголов, у которых форма прошедшего времени образуется не по правилам, и их нужно учить наизусть.

Учитель предлагает детям написать на доске схему грамматической основы с глаголом в Past Simple. S – подлежащее. V – глагол в инфинитиве.

Схема № 1. S Ved . Схема № 2. S V2 .

**Задача № 2.** Научиться задавать вопросы в Past Simple.

Для этого дети ищут грамматическую основу в предложенном отрывке письма. Did you go to an interesting place with your friends? Where did you go? Did you buy tickets? What did you see? What did you eat and drink? Did you stay late? How did you like it?

Учитель. В какой форме употребляются глаголы?

Ученик. В инфинитиве.

Учитель. Что общего в предложениях.

Ученик. В каждом предложении есть слово did .

Учитель. Переведите эти предложения.

Ученики переводят.

Учитель. Есть ли у ваших предложений законченный смысл? Влияет ли слово did на понимание смысла предложения.

Ученики. Нет, не влияет.

Учитель с учениками делают вывод, что для составления вопроса нам нужен глагол did, который является вспомогательным и не влияет на смысл предложения, а лишь помогает понять, что вопрос в Past Simple. Также мы решаем, что did – это составная часть глагольного сказуемого.

Ученики пишут на доске схемы вопросительных предложений, где S – подлежащее, V- глагол в инфинитиве, Wh – вопросительное слово. Схема № 1. Did S Ved? Схема № 2. Wh did S V2? V2 – вторая колонка неправильных глаголов.

**Задача № 3.** Понимание детьми структуры письма.

Учитель. Пишите ли вы письма? С чего вы начинаете письмо?

Дети, опираясь на образец, рассуждают, что письмо начинается с приветствия, затем мы рассказываем о главных событиях в своей жизни, о том, чем нам хочется поделиться с другом. Затем спрашиваем друга о том, что нас интересует, и прощаемся. Учитель обращает внимание учеников на правильное деление письма на абзацы, подводит детей к тому, что такое письмо легче читать, чем сплошной текст. Домашнее задание: написать ответ мальчику из Великобритании.

Реализация задач данной ситуации формирует у учеников ценности понимания. У детей есть цель – написать ответ новому

другу. В связи с этим, им важно выяснить значения непонятных им слов, разобраться в структуре предложения. Рассматривая глаголы с окончанием –ed и неправильные глаголы, ребята учатся видеть противоречия, анализировать, сопоставлять и делать вывод. Дети учатся объяснять общий способ действия применительно к конкретному примеру (построение схемы предложений) и применять его к подобным случаям (написать ответ другу). Важным преимуществом такой учебной ситуации является формирование коммуникативного пространства, в котором отражаются основные цепочки общения: ученик – учитель, учитель – ученик, ученик – ученик.

В процессе изучения ситуационного метода и применения его на уроке, я все больше и больше вижу его преимуществ. Мне доставляет истинное удовольствие наблюдать, с какой радостью дети начинают работать на уроках, как им хочется выразить себя и они не боятся ошибиться, так как любая ошибка – это лишь новый вектор в обсуждении и пути к истине. Дети очень радуются, когда сами пришли к выводу, к пониманию материала. Отстающие, зажатые ученики раскрываются. Урок становится увлекательным, проходит динамично, я наблюдаю, как дети начинают доверять мне все больше и больше, задают вопросы, спрашивают совета, рекомендации, растет взаимоуважение. В плане предметных результатов отмечаю повышение процента учащихся, которые готовятся к уроку, налицо явный рост качества подготовки. Мне особенно нравится изучать и закреплять лексику и грамматику на примере писем, и, как результат, я добилась в этом виде работы почти 100 % качественной подготовки.

#### Литература

1. Касаткина В.Г. Коммуникативная задача. Возможности использования в обучении. Методическое пособие. Новосибирск, 2013.
2. Якушина И.И. Кейс-метод как способ реализации ФГОС. <https://youtu.be/5XcsOdrZDc8> (дата обращения: 27.04.2017).

#### Приложение 1

##### **Технологическая карта учебного занятия**

**Автор-разработчик:** Наталья Васильевна Ширямова

**Предмет:** английский язык

## **Класс: 4**

**Тема:** Лучшее Время! Закрепление навыка употребления утвердительных и вопросительных конструкций в Past Simple (простое прошедшее время) в письменной и устной речи.

### **Планируемые результаты**

#### Предметные:

- понимание учащимися различий правильных и неправильных глаголов в английском языке,
- формирование умений составлять утвердительные предложения в простом прошедшем времени,
- формирование умений составлять общие и специальные вопросы в простом прошедшем времени, используя правильные и неправильные глаголы,
- научиться писать письмо, сообщая о своем лучшем дне используя конструкцию утвердительного и вопросительного предложения,
- умение понимать смысл предложения через выделение грамматической основы, структуру предложения и посредством знакомой лексики.

#### Метапредметные:

- умение работать текстом и выделять проблемные места (в нашем случае правильные и неправильные глаголы в прошедшем времени в утвердительных и вопросительных предложениях и вопросительные структуры) - познавательные УУД,
- понимание и постановка цели и плана ее достижения (что нам нужно знать и уметь, чтобы понять письмо и ответить на него) (регулятивные УУД),
- умение осознанно строить речевое высказывание, умение вступать в учебный диалог с учителем, умение слушать, задавать вопросы и отвечать на вопросы других, выражать свою точку зрения и аргументировать (познавательные и коммуникативные УУД),
- способность осуществлять совместную деятельность в рабочих группах (коммуникативные УУД),
- умение осуществлять оценку и самооценку, выявлять трудности которые были у ученика и предложить способы их преодоления (регулятивные УУД).

### Личностные:

- повышение интереса учащихся к изучению английского языка,
- развитие познавательного интереса и уверенности в своих силах.

### Этапы урока

1. Приветствие. Предложение учителя попытаться зафиксировать свои трудности, непонимание – **ДЛЯ ТОГО, ЧТОБЫ...** (формулируют дети вместе с учителем).

2. Разминка: повторение лексики предыдущего урока. Организация работы с карточками (слова funfair, rides, concert, scary, burgers, chips, coke).

3. Введение ситуации. Учитель: Дорогие друзья, Вам пришло письмо. Ознакомление с текстом. (На доску выводится текст письма). Учитель предлагает учащимся прочитать письмо, задает вопросы. От кого оно? Сколько лет мальчику? Откуда он? Понятно ли, о чем оно? Что хочет от нас мальчик? На данном этапе выделяем **проблемные места**, которые мешают пониманию текста (глаголы и вопросительные предложения ) **и исходя из этих затруднений ставим цели и задачи**, которые нам нужно решить, чтобы понять письмо и ответить на него **(в каком гр. времени написан текст, как образуется прошедшее время глагола, смысл глагола, как строим вопросы, смысл текста, структура письма).**

### Задача 1. Как образуется прошедшее время у глаголов?

Учитель раздает детям текст письма и просит выделить грамматическую основу в первой части письма (на доске с помощью детей фиксируем структуру грамматической основы **S (что?) – U(что делает?)** (подлежащее и сказуемое и вспоминаем аналогию с русским языком). Учитель предлагает определить, в каком гр. времени написано письмо. Затем предлагает определить, как они узнали, что письмо написано в прошедшем времени. (Предполагаемый ответ: дети находят знакомые глаголы stayed, watched с окончанием ed и форму прошедшего времени глагола to be – was, также могут узнать глагол went (go). **Работа с таблицей глаголов. Итог:** глаголы делятся на правильные и неправильные.

**Задача 2. Смысл глаголов. Работа с таблицей глаголов.**  
Заполнение таблицы. Перевод первой части письма.

**Задача 3. Форма глагола в вопросе.** Возвращаемся к грамматической основе вопросов и видим, что глагол в инфинитиве. **Точка удивления: правильный и неправильный глагол в инфинитиве!?**

**Задача 4. Как задаем вопрос: структура.** Дети обводят повторяющее слово **did (обобщение)**, с ними пишем структуру вопроса **Did S(что?кто?) V(что делает?).**

Переводим вопросы.

**Задача 4 .** Вопрос с вопросительным словом. Обводим вопросительные слова и пишем структуру. **Wh Did S(что?кто?) V(что делает?).**

(Части структуры подготовлены на карточках, чтобы было более наглядно.)

Перевод оставшихся вопросов. **Рефлексия.** Достигли ли мы понимания текста?

**Задача 5.** Беседа по структуре письма.

**Рефлексия.** Работа в группе. Написание письма. Каждая группа получает списки лексики, где указаны места посещения, глаголы в инфинитиве, существительные и прилагательные для выражения отношения. Каждый пишет свое письмо – 2 утвердительных предложения (ответы на вопросы мальчика) и 1 вопрос. Дети проверяют письма друг у друга и выявляют свои сильные и слабые стороны и трудности.

**Е.Ю. Гудова**

**Ситуационные вопросы учащихся как признак  
событийности понимания**

Очень важно вызвать у школьника интерес к предмету, чем-то его увлечь. На мой взгляд, кейс-метод – это очень интересная и удобная форма работы, так как он позволяет развивать навыки в сборе и анализе материала, поиске верных решений и что немало важно – проводить рефлексию своих действий. Ведь анализ своей работы помогает лучшему пониманию и закреплению материала,

способствует обнаружению подобных ситуаций в жизни. Пониманию материала способствуют и правильно заданные вопросы ученика. У меня всегда возникает чувство тревоги, если после объяснения новой темы у учеников нет ко мне вопросов. В данном случае вопрос – это знак понимания, мне он помогает увидеть, насколько глубоко понят материал, а где еще остались неточности. Продуктивная работа на современном уроке очень часто строится на вопросах и ответах, являясь основой диалога между учеником и учителем, а также между учеником и другим учеником.

Современные образовательные стандарты направлены на такую модель обучения, при которой во время урока мы должны не только передать новый материал ученикам, но и развивать различные компетенции: творческие, коммуникативные, познавательные. Многим педагогам сложно перестроиться: они строят уроки, опираясь в основном на свой рассказ – урок превращается в лекцию. В таком случае времени на вопросы учеников либо не остается, либо педагоги вообще стараются их избегать. Это одна из причин, почему дети на уроках мало задают вопросов, а порой и вообще предпочитают отмолчаться. Очень важно отучить детей стесняться задавать вопросы, ведь многие ребята боятся показаться «глупыми» или задать вопрос «не в тему». Любой вопрос ученика, связанный с изучаемой темой должен получить ответ, от этого зависит понимание материала.

Создание кейсов для уроков – очень творческий и интересный процесс, к которому можно привлекать учеников. Иногда кейсы могут возникать сами собой, прямо во время урока – в том числе на основе вопросов учеников («А что будет если ... ?», «А зачем им нужен ... ?»). Можно дать ребятам время поразмышлять и попробовать ответить на эти вопросы. Так, ситуация, возникшая на уроке биологии в 7 классе при изучении отряда чешуекрылых, опиралась на вопрос ребёнка: рассматриваем строение дневных бабочек и ученик спрашивает «А что будет, если убрать все чешуйки с крыльев бабочки?». Учитель просит учеников самих поразмышлять на эту тему. Появляется несколько версий, один из самых распространенных вариантов ответа: после удаления чешуек бабочки не смогут летать. Однако, углубившись в



наблюдения и прибегнув к моделированию и источникам косвенной биологической информации, мы нашли еще несколько оснований для выдвижения предположений, как то: половой диморфизм (самки и самцы чешуекрылых могут отличаться расцветкой крыльев), участие чешуек в маскировке (если их убрать, хищникам будет легче обнаружить бабочек). Таким образом, чтобы ответить на данный вопрос ребят, им самим потребовалось привлечь знания по физике и экологии, а также дополнительную информацию. Кейс-метод обладает интегративностью содержания и позволяет налаживать межпредметные связи, расширяет кругозор.

**Кейс для урока биологии в 7 классе.** Тема «Эволюция дыхательной системы». Задание: У кого лучше развиты легкие у Озерной лягушки или Серой жабы и почему? Ученики должны рассмотреть фотографии лягушек и, используя свои знания, дать правильный и главное – обоснованный ответ. Первоначально отталкиваясь пробуют от всего: кто-то от размеров этих животных («у серой жабы лучше развиты легкие, так как она крупнее»), кто-то пробует связать развитие легких с типом питания и даже цветом. Обсуждая все варианты, моделируя разные ситуации (Что было бы, если ... ?), приходим к продуктивной нити размышления – в том числе через постановку вопросов: среда обитания. Легкие развиты лучше у серой жабы, так как она может уходить далеко от водоемов и кожа ее частично ороговевает, чтобы экономить воду, поэтому через кожу она получает меньше кислорода, чем озерная лягушка. Вопрос-предположение, вопрос-прогноз – один из путей активного участия ребёнка в ситуации и осуществления понимания.

**Кейс для урока биологии в 6 классе.** Тема «Растительные сообщества». Задание: Россия – самая большая по площади страна на Земле, поэтому земельных участков, отданных под нужды сельского хозяйства, в России много, причем в различных регионах. Представьте, что вам нужно определить, какое растительное сообщество существовало на расчищенном под поле зерновых месте. Как вы это сделаете?

Вариантов исследования тут несколько. Во-первых, по оставшимся травянистым растениям можно понять, какие леса

здесь были. Ведь для каждого типа леса характерны свои виды (хвойные леса – кислица, майник, широколиственные – ветреница, копытень и т.д.). Во-вторых, это можно определить и по сохранившимся спорам и семенам в почве. Ведь почва обладает «памятью», семена растений там могут храниться годами, и пробы почвы необходимо просто поместить в теплые условия, поливать и ждать, какие растения прорастут. В-третьих, – по составу почвы. Сделав химический анализ и посмотрев состав веществ, можно предположить, какие группы растений «обитали» на данной территории.

\* \* \*

Практикуя такие способы работы, мы расширяем границы полученной информации от просто школьной, учебной до необходимой в повседневной жизни. Например, информация, полученная в 8 классе при изучении анатомии, будет необходима ученикам в течении всей жизни. Интересно наблюдать, как у ребят расширяются границы представления о собственном теле. И здесь практически все применяемые кейсы связаны для детей с реальной жизнью и с другими предметами. Например, кейс «Пищевой рацион литературных героев» (Н.В. Гоголь «Мертвые души»). Обед у Собакевича: *щи, огромный кусок няни, известного блюда, которое подается к щам и состоит из бараньего желудка, начиненного гречневой кашей, мозгом и ножками, свиные котлеты, разварная рыба, бараний бок с кашей, «ватрушки, из которых каждая была гораздо больше тарелки», «индюк ростом с теленка, набитый всяким добром: яйцами, рисом, печенками и невесть чем, что все ложилось комом в желудке», варенье, редька варёная в меду.* «Лучше я съем двух блюд, да съем в меру, как душа требует» (Собакевич). Изучив тему по обмену веществ и энергии в организме человека, ребята должны проанализировать пищевой рацион литературного героя, сделать выводы о правильности питания и калорийности пищи и предложить свой вариант суточного меню для героев. Подобные ситуация – хорошая среда для возникновения у ребёнка собственных вопросов, запросов на дополнительную информацию, перспективных и рефлексивных вопросов.

Очень приятно наблюдать за моментом размышления на уроке, когда загораются глаза учеников, когда для них происходит новое маленькое открытие и они начинают задавать вопросы. Так, изучая систему кровообращения, ребята начинают понимать важность разделения артериальной и венозной крови и задаются такими вопросами: «А у птиц ведь должно быть четырёхкамерное сердце, они ведь теплокровные?» или «А у каких животных впервые появляются клапаны в венах?». Вопросы учащихся не всегда требуют быстрого ответа, к ним можно обращаться и при изучении последующих тем, возвращаясь к темам изученным. Практикуя такие задания и проводя рефлексию, мы учим детей осмысливать материал, применять его к себе и использовать в жизненных ситуациях.

#### Литература

1. Адонина Н.П. Кейс-стади: история и современность // Высшее образование сегодня. 2012. № 11. – с. 43–48.

4. Максимова Н.В. Погружение в ситуацию как событие понимания (статья в настоящем пособии).

### **Е.Н. Клинова**

#### **Шаг в сторону, или Как учителю открывать знания вместе с детьми**

С введением ФГОС в современную школу пришли новые методики изучения предметов, в основе которых лежат активные и интерактивные методы обучения. Одним их эффективных методов работы на уроках русского языка можно считать ситуационный метод, так как в основе него лежит анализ реальной или максимально приближенной к реальной ситуации. Ребенок ежедневно участвует в различных речевых ситуациях, в которых ему приходится взаимодействовать с разными коммуникантами: будь то родитель, учитель, одноклассник или кассир в супермаркете. Стремление к коммуникативному успеху, хотя бы и неосознанное, является одной из составляющих мотивации к учебной деятельности: я учусь, чтобы быть успешным. Учитывая речевую потребность ребенка, учителю-словеснику необходимо

знать и уметь создавать такие ситуации на уроках, в которых ученик мог бы распознавать свои личные затруднения как адресанта высказывания и своими силами пробовать строить проект удачного решения проблемной задачи.

Так как «кейс-технологии предназначены для получения знаний по тем дисциплинам, где нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности» [2, с. 55], особенно продуктивными для применения кейс-метода можно считать уроки развития речи. Путем эксперимента, способов творческой деятельности ребенок создает свое речевое произведение, которое не может быть оценено по шкале «верно / неверно»: это акт словотворчества, презентация своей точки зрения.

Примером реализации ситуационного метода в учебной среде может послужить урок «Рассуждение» в 5 классе, направленный на личностный результат: умение применять в жизненных ситуациях приобретенные знания построения рассуждения. Чтобы вовлечь детей в деловую игру «в миниатюре» [2, с. 58], мы основывались в диалоге с учащимися на их собственные каждодневные трудности в рассуждении на какую-либо тему и отражали результаты обсуждения в таблице «*Рассуждение / Легко / Трудно*». Зафиксированные трудности были связаны с освоением структуры рассуждения и с подбором аргументации к своей точки зрения. На этом этапе постановки учебной задачи дети убедились, что проблема логически правильно построенного рассуждения для них важна и актуальна. На этапе погружения в ситуацию в качестве речевого материала-иллюстрации была представлена видеозапись, на которой ученица из параллельного 5 класса разговаривала с учителем. Перед включением видеозаписи ученики получили установку на аудирование и анализ: «Послушайте отрывок диалога и попытайтесь записать вопрос, который я задала Любе» (вопрос учителя остался «за кадром»). Установка на слушание являлась одновременно и провокацией, нацеленной на порождение учениками разных «правильных» ответов, так как ответ-рассуждение Любы был алогичным: тезис не соответствовал выводу:

*На свете много интересных животных. Мое любимое домашнее животное – это кошка. Мой Пушистик всегда поднимет настроение, когда мне грустно. С ним очень весело играть, его приятно гладить.*

*На следующий год я решила завести попугая, буду учить его разговаривать.*

*В общем, нужно добавлять в рацион кошек побольше витаминов, чтобы их шерсть была густой и красивой.*

Поэтому звучали самые разные, реконструированные учащимися как возможные вопросы учителя: «*Какое твое любимое животное?*», «*Почему ты хочешь завести попугая?*», «*Зачем в рацион кошек добавлять витамины?*». Ребята говорили: «Люба не смогла до конца объяснить, что кошка – это ее любимое домашнее животное, она неправильно выстроила свое высказывание». Моментально ученики начали вспоминать и свои случаи попадания в такую же ситуацию, когда их рассуждения были непонятны собеседникам. Проблема правильного построения рассуждения оказалась для детей лично значимой, и поэтому они сами предлагали пути выхода из своих затруднений. Чтобы помочь Любе преодолеть трудность в выстраивании логики рассуждения, дети захотели его отредактировать.

На этапе проектирования выхода из проблемной ситуации при прочтении отредактированного текста ученики получили установку проанализировать ответ: удалось ли доказать, что кошка – это любимое домашнее животное. Трудность этого задания заключалась в том, что 3 и 4 абзац нужно было полностью убрать и придумать свой вывод. Результатом индивидуального редактирования текста и затем его коллективного анализа можно назвать позитивные образцы высказывания отдельных учеников, вступление в дискуссию по поводу негативных образцов высказывания и самостоятельность выхода из ситуации затруднения.

Так как «структурная схема рассуждения (ее инвариант) является по сути обобщенным планом» [1, с. 39], то на этапе первичного закрепления целесобразно, объединившись в группы, попытаться найти и назвать части рассуждения.

***Царь зверей***

*Каждое животное уникально. Царем зверей люди считают льва, хотя этот титул больше подходит другому представителю кошачьих — тигру.*

*Во-первых, тигр гораздо крупнее льва: весит более трехсот килограммов, тогда как львы весом свыше двухсот тридцати — редкость.*

*Во-вторых, в схватке тигра со львом наверняка победит полосатый гигант: из всех хищных зверей он обладает самыми мощными зубами, да и опыт одиночной охоты у него больше, чем у льва, привыкшего жить в стае.*

*Отсюда можно сделать вывод: тигр по своей природе сильнее льва.*

*(По материалам интернет-журнала «Linesa.ru»)*

Данный текст состоит из вступления, тезиса, доказательств и вывода. Важно, что ребята самостоятельно могут описывать структуру рассуждения и по-своему называть части: «Вступление – Рассуждение – Доказательства – Вывод», «Введение – Факт – Объяснение – Вывод», «Знакомство – Довод – Более сильный довод – Итог», «Ответ на вопрос – Доводы – Концовка», «Знакомство – Опровержение фактов – Довод – Более весомый довод – Заключение». В этих номинациях детей проявляется понимание ими изучаемого материала. После анализа работы в группах как более подходящую к тексту выбрали первую структуру рассуждения и, пользуясь ею, на этапе самостоятельной работы с самопроверкой по эталону восстановили деформированный текст этого типа речи.

Отмечу одно из типичных для работы в ситуационном подходе затруднений учителя. Держа в уме теорию, я столкнулась с личной проблемой боязни отхода от догмы и пыталась наводящими вопросами, типа «А как другими словами можно назвать доводы?», выйти на традиционную номинацию ядра рассуждения «Тезис-доказательство-вывод». При самоанализе урока я пришла к выводу, что при выдаче готового материала почти все дети на следующий день забудут научное название структуры рассуждения, не смогут полученные знания применять при построении своего высказывания, так как только личные находки отражаются в сознании человека. Главное на уроке – помочь детям «научиться

работать с информацией» [2, с. 55]. Учитель должен выступать «в роли диспетчера процесса сотворчества» [2, с. 59]. Ради этого учителю стоит время от времени забывать о своих «готовых знаниях» и вместе с детьми и в том числе для себя вживую открыть знание. Это и называется сотворчеством, шагом в сторону с протоптанной дорожки к новому, но постижимому.

Стадию свободного письма ученики проходили самостоятельно: дома им нужно было написать сочинение-рассуждение на тему по выбору. Результат работ показал, что 78 (из 85) детей научились использовать структуру рассуждения при создании текста. (7 ребят вместо рассуждения составили текст, близкий к описанию.) Таким образом, урок «Рассуждение», на котором был использован ситуационный метод, можно считать вполне успешным – с точки зрения предметных, метапредметных и личностных составляющих результата.

Ситуационный метод – это новая технология как для учителя, так и для учащихся. Чтобы продуктивно применять этот метод в педагогической практике, нужно «перекидывать мостик в жизнь», то есть при целеполагании урока искать и осознавать вместе с детьми актуальность его результатов для жизненных (а не только учебных) ситуаций. Только заинтересовав ученика, показав через кейс-технологию проекции учебных шагов в окружающую нас действительность, мы сможем раскрыть и развить возможности ребенка.

#### Литература

1. Зайдман И.Н. Разноуровневое обучение рассуждению на основе терапевтической дидактики: компетентностный подход. Практико-ориентированная монография. Новосибирск, 2006.

2. Трапезникова Т.Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) // Территория науки. Воронеж. 2015. № 5.

**А.Н. Овчинникова**

## **Размыкание учебных рамок и речетворчество на уроке литературы**

Известна проблема, что знания, полученные учащимися на уроках, слабо не применяются ими, когда они оказываются за стенами школы. Обучающиеся не видят практической направленности тех правил, законов, формул, которые они приобретают на уроках. Отсюда и вопросы детей: как мне в жизни поможет умение строить гиперболу или параболу? Как пригодится знание отличительных черт классицизма и романтизма? Что даст понимание валентности химических элементов?

Как строить урок так, чтобы мотивировать учеников на поиски нового знания, на интерес к нему? На этот вопрос, мне кажется, и отвечает ситуационный метод, умело используя который, и можно решать проблему функциональной грамотности: оторванность школьных знаний от реальной жизни. Как известно, кейс–метод – это анализ ситуаций, суть которого в том, что учащимся предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую–либо практическую проблему, но и активизирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при решении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Конечно, к уроку, на котором используется данный метод, учителю приходится готовиться в разы больше, чем к обычному, «классическому» уроку, но ведь и результат стоит того. Когда в глазах ребят видишь огоньки радости от узнавания нового, благодарность за приобретение чего-то интересного, волнующего, тогда понимаешь, что твой урок, твой день, твоя работа не напрасны.

«Где это только возможно, обучение должно стать переживанием», – говорил А. Эйнштейн. Мне хочется поделиться своей работой на уроках русского языка и литературы, где с помощью кейс-метода я стараюсь делать приобретение учащимися новых знаний именно переживанием, что является неотъемлемым условием этого метода, на мой взгляд. Речь идёт о творчестве учащихся. Целью уроков словесности должно стать не только



расширение словарного запаса учеников, не только изучение произведений классиков, но и развитие у школьников умения мыслить, анализировать, развивать способности к собственному творчеству с использованием богатства устной и письменной речи. А ещё очень важно, чтобы ребёнок увидел своё произведение в каком-либо печатном издании и услышал реакцию на своё творчество. В связи с этим практикую выпуск альманахов с творческими работами учащихся и серию стенных газет «Проба пера», в которых печатаются самые удачные работы учеников. А вот как эти работы создаются – в этом как раз состоит главное условие ситуации. Покажу это лишь на нескольких примерах.

5 класс, учащиеся анализируют знакомые всем с детства басни И.А. Крылова, работают с признаками басни, с понятиями жанр, басня, мораль, аллегория, порок... Беседа из учебной перерастает в доверительную, потому что открытые пятиклашки наперебой рассказывают о тех «пороках» класса, которые видят они, которые непременно надо искоренять; кому-то приходит идея написать басню о том пороке, который ему кажется наиболее важным, и вот рождается ситуация, результат которой – целый сборник басен. А проблемы-то все какие разные и, несомненно, важные! Тут и Эзопов язык, и мораль, и поиск рифмы, своего стиля и развитие речевых компетенций. А уж о воспитательной ценности урока и говорить нечего (и это достигается не прямыми, а косвенными способами)! Приведу лишь некоторые примеры детских текстов.

**Егор Голубев**

**Птица-певица**

Жила-была синица –

Петь песни мастерица.

Ворона как-то к ней зашла

И ноты верхние взяла.

Слетелись с леса птицы:

«Что могло случиться?

Скрип колеса? Качели?

Мы в ужасе летели!»

Ворона птицей знатною слыла

И пташек в страхе жутком  
Всех держать могла.  
Увидев царь-певицу,  
Птицы зароптали,  
Тихонько зашептали:  
«Ой, петь Вы мастерица!  
Так вы у нас царь-птица!»  
Мораль сей басни такова:  
Коль птицей ты большой сльвёшь,  
Совсем не важно, как поёшь!

### **Света Дудник**

#### **Подарки**

Пришли на день рождения к лягушке  
С подарками соседки и подружки.  
Горшочек мёда ей дала пчела,  
Мешок орехов белка принесла,  
Мышь притащила зёрнышек лукошко,  
Вручила воробья хлеба крошку.  
Но что лягушке с тех орехов, крошек,  
Когда она предпочитает мошек?!  
Чтоб не смотреться глупо или грубо,  
Дари другим, что нужно им и любо.

### **Иван Аралов**

#### **Заяц, Кот и Лис**

Однажды Заяц, Кот и Лис  
К Слону на день рожденья собрались.  
И, хоть их дружба крепкая была,  
Поссорились, как про подарок речь зашла.  
Кот выбрал африканский медальон  
И утверждал, что счастлив будет Слон,  
Его подарок – самый славный,  
Из именинника друзей Кот – главный.  
Никто из остальных не согласился,  
Косой же очень громко возмутился.  
Мол, он Слону ближайший друг,

И в качестве подарка выбрал он утюг.  
А Лис, совсем не слушая их ссор,  
Уж вовсе поступил, как вор:  
Собрал в охапку и утюг, и медальон  
И наутёк пустился он.

Коль дружишь, то идеями меняйся,  
И не ругайся, а объединяйся,  
А к некоторым людям присмотришь.  
Ведь среди них быть может подлый лис.

7 класс, тема «Ода», на календаре ноябрь, скоро День Матери. И первое, что приходит на ум ребятам, когда встаёт вопрос об адресате, - научиться писать настоящие оды и посвятить их женщине-матери. И снова ситуация – ребята не просто пишут оды, они зачитывают их мамам на празднике, радуются стенной газете, где рядом с портретом мамы – слова восхищения и признательности. Думаю, ни определение жанра, ни законы его построения ими уже не забудутся никогда. Вот пример одного из текстов семиклассников.

### **Полина Растегаева**

О те, что душу в нас вложили  
И оду эту заслужили!  
Не жалко времени и сил  
Вам было столько лет для нас,  
И вот настал тот важный час,  
Когда мы пишем стих для вас!  
За вашу чуткость, нежность, ласку,  
За все прочитанные сказки,  
За игры, песни, угощенья,  
За праздники и дни рожденья,  
За добрый взгляд, за примиренье  
И после шалости прощенье,  
За сострадание, заботу,  
И за блины с утра в субботу –  
За всё мы вас благодарим

И нежно вас обнять хотим.  
Простите нас, что мы порою  
Бываем ваших слёз виною.  
Волненья, нервы нам простите  
И извинения примите.  
Пусть мамам всем на этом свете  
Всех возрастов прошепчут дети:  
«За всё тебя благодарю,  
Тебя я, милая, люблю!»

8 класс, изучение устного народного творчества, тема «Частушки». Ребята уже готовы, ситуацию подсказывают сами – скоро День Учителя. Будет с чем выступить на школьном праздничном концерте, что написать в поздравительной открытке. Открытки с написанными ими частушками – это не напечатанные в типографии общие слова. Это вложение души, а зачастую коллективное творчество, когда ребята работают в парах, группах, учатся слушать друг друга, радоваться чужим удачам.

Прошли времена, когда сочинения на одни и те же темы десятилетиями аккуратно переписывались со шпаргалок и выдавались за плоды своего труда. Русская литература – кладёзь тем и проблем, не имеющих однозначного толкования, обширное поле для полемики и выражения позиции, основанной на системе гуманитарных и нравственных ценностей. Таким образом, акцент переносится на выработку знаний, а не на овладение готовым знанием. Учащиеся получают возможность соотносить теорию с реальной жизнью, в которой будущим выпускникам школ пригодится умение делать выводы, отстаивать свою позицию. Кейс-технологии – один из таких механизмов, который позволяет максимально задействовать коммуникативные и творческие способности учеников, строить обучение в событийном контексте.

Литература

1. Цыплята индиго. Сборник современных иллюстрированных басен, написанных детьми. Составитель Осадчая Л.А. Новосибирск, 2013.160 с.

**М.Н. Летагина**

**Погружение в притчу: разработка учебной ситуации**

Я вошла в класс и увидела тебя. Маленький. С взъерошенной головой. Твои глазки смотрели на меня, и в них явно было ожидание чего-то нового и неизведанного. От этого взгляда в голове рой вопросов. Как сделать уроки интересными? Как активизировать твою деятельность так, чтобы ты не просто «присутствовал» на занятиях? Как вовлечь тебя в процесс литературного образования?

И вот мы с тобой отправились в путешествие по стране «Литература». Это Вселенная со своими законами, порядками, идеями, персонажами. И ты намерен проникнуть в этот волшебный, полный таен и загадок мир. Ты готов погрузиться в жизнь героев произведений, взять в свой жизненный багаж личностные качества понравившихся героев. Но путь, казавшийся изначально таким простым, оказался совсем не легким. Нужно было справиться со многими страхами, нужно было много читать, понимать слово, текст и проявлять свои творческие способности. Нужно уметь примерить поступки героев на себя. Погружаясь в мир героев, оборачивая на себя ситуации, в которые они были поставлены автором, формируется мировоззрение. Ты часто спорил – со мной, с одноклассниками и даже с автором.

При изучении рассказа В. Астафьева «Васюткино озеро», посмотрев картины художников, изображавших Сибирь (А.М.Васнецова «Тайга на Урале. Синяя гора», В.И.Сурикова «Енисей», картину современного художника А.Ж. Бруно «Хозяин тайги»), ты представлял, что именно ты идешь в таежный лес. Ты решал, что самое необходимое ты возьмешь с собой. Какие знания о природе, природных явлениях помогли бы тебе ориентироваться на местности, найти источник воды...

Подобная работа учит тебя учитывать не только свое мнение, но прислушиваться к другому, отличному от твоего мнению; учит уверенно чувствовать себя при работе в группе. В различных ситуациях ты был и актером, и режиссером, и редактором. Об этом свидетельствуют твоё участие в инсценировке сказок и басен,

создание презентаций, проектов... Ты идёшь своим, индивидуальным путём. У каждого своя дорога.

\* \* \*

Ниже представлен сценарий погружения в притчу «У каждого своя дорога» на уроке литературы.

Притчи – это не просто тексты, не просто рассказы. В каждой притче заложена какая-то определенная нравственная истина, какой-то урок, маленький или большой закон Мира, в котором мы живем. Посредством притч можно получить доступ к знанию законов объемного мира. Причем этот доступ – облегченный, потому что притчи – это искусство слов попадать прямо в сердце. Это своеобразный учебный материал, который непременно поможет внимательному и вдумчивому ученику путешествовать по Миру осознанно и радостно. С помощью притчи мы можем моделировать ситуацию. Приём стоп-чтения помогает не просто прочитать притчу, но понять её путём втягивания в смысловую и позиционную интригу притчи всех участников ситуации. Проиллюстрируем применение ситуационного метода на уроке литературы, выделив основные этапы работы над притчей. Первый и самый большой этап – погружение в ситуацию притчи.

**Пять мудрецов заблудились ...**

- На ваш взгляд, что значит слово «заблудились»?

- Где, на ваш взгляд, можно заблудиться?

- Приходилось ли вам находиться в такой ситуации?

**Пять мудрецов заблудились в лесу.**

Используя ваши знания по биологии и географии, скажите, что из себя представляет мир леса?

Когда и какую опасность лес представляет для человека?

Какова задача перед заблудившим? Как вы бы справились с проблемой? (Моделирование ситуации, возникновение проблемы, поиск путей решения)

А как же эту проблему пытались решить наши мудрецы?

**Первый сказал:**

- **Я пойду влево – так подсказывает моя интуиция.**

**Второй промолвил:**

- **Я пойду вправо – недаром считается, что «право» от слова «прав».**

**Третий произнес:**

- Я пойду назад – мы оттуда пришли, значит, я обязательно выйду из леса.

**Четвертый предположил:**

- Я пойду вперед – надо двигаться дальше, лес непременно закончится, и откроется что-то новое.

Какой способ применили мудрецы для решения проблемы?

**Пятый сказал:**

- Вы все неправы. Есть лучший способ. Подождите меня.

- Как вы думаете, что сделал пятый? Обсуждение вариантов ответов, прогнозирование варианта, представленного в притче.

Знакомимся с версией притчи.

**Он нашел самое высокое дерево и взобрался на него. Пока он лез, все остальные разбрелись, каждый в свою сторону. Сверху он увидел, куда надо идти, чтобы быстрее выйти из лесу. Теперь он даже мог сказать, в какой очередности доберутся до края леса другие мудрецы. Он поднялся выше и смог увидеть самый короткий путь.**

- Какой способ применил пятый мудрец? *Он понял, что оказался над проблемой и решил задачу лучше всех! Он знал, что сделал все правильно. А другие нет. Они были упрямы, они его не послушали. Он был настоящим Мудрецом!*

- Как вы думаете, каково внутреннее состояние пятого? Какие эмоции он испытывает?

- Но в притче дальше сказано:

**Но он ошибался.**

- Как вы думаете, почему? В чем же он ошибался? (Важно выделить принципиально разные варианты ответов.)

- На ваш взгляд, каков финал притчи? (Обсуждение разных вариантов ответов, вспомнить признаки жанра притчи, какой финал должен быть, по закону жанра? Сохранить в обсуждении разницу ответов!) Параллельно с погружением в притчу разворачивается второй этап – происходит прогнозирование смысла и структурных элементов текста с опорой на логику данной притчи и жанровые признаки притчи вообще. Дети прогнозируют в связи с личностными установками.

Следующий этап – осмысление притчи в целом.

- О чем притча? Чему учит притча?

Как вы думаете, что стало с другими мудрецами?(Варианты ответов)

Финал притчи.

**Все поступили правильно.**

Тот, кто пошел влево, попал в самую чашу. Ему пришлось голодать и прятаться от диких зверей. Но он научился выживать в лесу, стал частью леса и мог научить этому других.

Тот, кто пошел вправо, встретил разбойников. Они отобрали у него все и заставили грабить вместе с ними. Но через некоторое время он постепенно разбудил в разбойниках то, о чем они забыли – человечность и сострадание. Раскаяние их было настолько сильным, что после его смерти они сами стали мудрецами.

Тот, кто пошел назад, проложил через лес тропинку, которая вскоре превратилась в дорогу для всех желающих насладиться лесом, не рискуя заблудиться.

Тот, кто пошел вперед, стал первооткрывателем. Он побывал в местах, где не бывал никто и открыл для людей прекрасные новые возможности, удивительные лечебные растения и великолепных животных.

Тот же, кто влез на дерево, стал специалистом по нахождению коротких путей. К нему обращались все, кто хотел побыстрее решить свои проблемы, даже если это не приведет к развитию.

**Так все пятеро мудрецов выполнили свое предназначение.**

Рефлексия. Что приобрели наши мудрецы? Объясните смысл заголовка притчи. Сравнение своих прогнозов (чему учит притча?) и самой притчи, её финала. **Чему учит притча?** – вторая постановка вопроса.

**Работая с этой притчей, чему мы учимся?**

Притча выполняет функцию модели. Это отображение конфликтных ситуаций с предложением возможных способов их разрешения, указание на последствия тех или иных вариантов решения конфликтов. Благодаря такому типу работу с притчей



ребёнок и взрослый оказываются втянутыми в ситуацию. Известно, что ситуация – это особая единица учебного процесса, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия. Притчевая ситуация богата разнообразием смыслов и позиций, возможностью создания учебной интриги и достижения метапредметных, предметных и личностных результатов, поскольку ситуационный метод направлен на формирование таких умений, как работать в группе, слышать и слушать собеседника, высказывать свою точку зрения, толерантно относиться к другим мнениям при решении проблемы. Перед учителем возникает задача научиться создавать подобные ситуации.

#### Литература

1. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). [Электронный ресурс] / Доступ: <http://www.casemethod.ru> (дата обращения: 29.04.2017)
2. Гумметова А.Ю., Ступина Е.В. Кейс-метод как современная технология личностно-ориентированного обучения // Образование в России. 2010. № 5.
3. Федянин Н., Давиденко В. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? // Обучение за рубежом. 2000. №7.

#### **Заключение: опыт осмысления критериев и показателей эффективности современного урока**

Представленный в пособии опыт разработки и внедрения ситуационного метода опирается на логику Школы понимания и находится в контексте осмысления современного урока, требований к нему с точки зрения Профессионального стандарта педагога, ФГОС ОО, концепций преподавания различных предметных областей на современном этапе. В результате работы творческой группы учителей Лицея № 12 г. Новосибирска выработалось общее представление о критериях анализа учебного занятия. А с учётом опыта технологических разработок творческой группы лицея, а также опираясь на опыт внедрения ФГОС в

образовательных учреждениях различного типа были не только выработаны представления о критериях, но и уточнены показатели эффективности урока, служащие для педагогов не столько способом оценивания, сколько ориентиром для построения современного учебного занятия.

### **Критерии и показатели оценивания современного урока**

1. Совместное целеполагание ученик-учитель.

- Учитель ставит цель сам – 1 балл
- Учащиеся озвучивают цель вне проблемной ситуации (опираясь на тему, вопросы учителя) – 2 б.
- Учащиеся ставят цель на основе погружения в ситуацию и понимания своих трудностей, задач, вопроса – 3 б.

2. Осознание учеником деятельности, принятие учебной задачи, участие в планировании своей деятельности. Ученик должен ясно представлять, что он делает, как и каким способом получен результат. Учитель интересуется личным отношением ученика к ситуации, его чувствами, мыслями, будит инициативу в решении учебной задачи.

- Учащиеся выполняют действия, но не осознают способы, цели, план – 1 б.
- Учитель обращается к осознанию учащимися своих действий, чувств, мыслей, построения плана фрагментарно – 2 б.
- Учитель регулярно выводит учащихся на осознание деятельности, включает детей в планирование действий – 3 б.

3. Мотивирование учащихся к образовательной деятельности. Учитель использует деятельностные приёмы для включения каждого в учебную ситуацию, для мотивации и самоопределения учащегося при выполнении той или иной образовательной деятельности.

- Учитель фрагментарно мотивирует с помощью доброжелательного тона общения, похвалы, оценки – 1 б.
- Учитель регулярно мотивирует учащихся разнообразными формами побуждения к деятельности – 2 б.
- Учитель регулярно мотивирует деятельностными способами, используя точки удивления, проблемные ситуации, обращение к личностным смыслам и др. – 3 б.

4. Смыслообразование (выражение учеником своего понимания – версии, мысли, точки зрения, переход от всеобщего (объективного) значения к своему смыслу («скажи своими словами»)). Проговаривание смыслов.

- Учащиеся работают на уровне объективных значений – 1 б.
- Учащиеся фрагментарно выражают свои смыслы, понимание – 2 б.

- Учитель постоянно опирается на личностные смыслы учащихся, уточняет, сопоставляет, развивает их – 3 б.

5. Создание условий для рефлексии. Рефлексия на всех этапах урока: при определении детьми своих задач, при планировании, при осознании, какими УУД мы пользовались, а каким научились в ходе работы, на какой вопрос нашли ответ и что ждёт нас впереди в плане решения учебной задачи.

- Учитель организует предметную рефлексию в конце урока - 1 б.

- Учитель на разных этапах урока использует рефлексию, направленную на предметный и метапредметный планы урока – 2 б.

- Учитель в течение всего урока задаёт рефлексивные вопросы разных планов (предм., метапр., личностн.), выводя учащихся на самооценку и перспективную рефлексию («чем будем заниматься на следующем уроке», «чего мы ещё не знаем», «что предстоит узнать») – 3 б.

6. Формирование коммуникативного пространства со всеми субъектами образования на уроке: ученик-учитель, учитель-ученик, ученик-ученик. Учитель создаёт условия для диалога учащихся друг с другом, для возникновения вопросов со стороны детей, организует коммуникативные ситуации с целью развития адресованного высказывания, диалогичности.

- Учитель работает в «цетростремительной» модели – 1 б.
- Учитель организует работу в парах, группах – 2 б.
- Учитель организует диалог версий, содержательно разворачивая учащихся друг к другу, учит адресной речи, различным коммуникативным стратегиям в ситуации общения – 3 б.

7. Связь изучаемого материала с жизненными ситуациями. Учитель привлекает жизненный материал, ставит ребёнка в активную позицию наблюдения за собой, за окружающими ситуациями, явлениями, речью, фактами, активно использует кейс-метод, помогает учащимся осознать связь изучаемого на уроке с жизнедеятельностью, внеучебными ситуациями («для чего мы это изучаем?», «как эти знания помогают людям?» и т.п.).

- Учитель подбирает предметный материал, связанный с жизненными ситуациями – 1 б.

- Учитель через рефлексивные вопросы выводит учащихся на осознание связи изучаемого материала с жизнью – 2 б.

- Учитель в качестве центрального момента урока использует ситуационный метод, а также рефлексивные вопросы о связи изучаемого материала с жизненными ситуациями – 3 б.

Оценка уровня соответствия учебного занятия выработанным требованиям:

высокий уровень: 18 – 21 балл,

оптимальный уровень: 14 – 17 баллов,

допустимый уровень: 10 – 13 баллов,

критический уровень: 9 баллов и ниже.

## **Сведения об авторах**

Гудова Евгения Юрьевна, учитель биологии МБОУ «Лицей № 12», магистрант факультета ИЕСЭН (кафедра зоологии и методики преподавания биологии) НГПУ

Клинова Евгения Николаевна, учитель русского языка и литературы МБОУ «Лицей № 12»

Криницына Мария Александровна, учитель русского языка и литературы МБОУ «Лицей № 12»

Летягина Марина Николаевна, учитель русского языка и литературы МБОУ «Лицей № 12»

Максимова Наталия Викторовна, доктор филологических наук, профессор кафедры гуманитарного образования НИПКиПРО

Масловская Наталья Александровна, учитель английского языка МБОУ «Лицей № 12»

Овчинникова Анна Николаевна, учитель русского языка и литературы МБОУ «Лицей № 12»

Пырьева Саида Ахметовна, заведующая кафедрой гуманитарного образования МБОУ «Лицей № 12», почётный работник общего образования Российской Федерации, учитель МХК

Троицкий Юрий Львович, кандидат исторических наук, профессор РГГУ, замдиректора Института филологии и истории РГГУ

Федоров Игорь Владимирович, учитель географии МБОУ «Лицей № 12»

Ширямова Наталья Васильевна, учитель английского языка МБОУ «Лицей № 12»

*Для заметок*

*Для заметок*

## Выходные данные