Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Национальный исследовательский Томский государственный университет»

На правах рукописи

Федоринова Зоя Владимировна

СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕХНОЛОГИИ CASE-STUDY НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ (НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Г.Н. Прозументова

Томск – 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение…… 3

Глава 1. Эмпирическое и теоретическое обоснование создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study*…...15

1.1. Контекст и прецедент создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study* на учебном занятии**……15**

1.2. Постановка проблемы создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study*…….....**63**

1.3. Концептуальное обоснование создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study*……**78**

Глава 2. Организация эксперимента по созданию и использованию образовательного потенциала технологии *case-study*…… 89

2.1. Построение модельной ситуации по созданию и использованию образовательного потенциала технологии *case-study* на учебном занятии**.... 89**

2.2. Использование технологии *case-study* для решения разных учебных задач**……...…… 95**

2.3. Результаты создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study*..... **98**

Заключение……..…103

Литература……...…106

Приложение……147

Приложение 1. …….....147

Приложение 2. …….....156

Приложение 3. ...……160

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современная система образования находится в состоянии *непрерывного реформирования*. При этом в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (далее *Концепция*) [2], в документах, разработанных на основе положений Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2010-2015гг. (далее, *Программа*) [3], Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года(далее, *Стратегия*) [4] подчеркивается, что реформирование образования носит *стратегический характер*, то есть речь идет не о локальных и частных изменениях отдельных частей системы образования, но о совершенствовании всей системы образования. В этой связи в последние годы обострился интерес к изучению возможностей разных подходов и технологий для решения задач повышения качества образования: компетентностный подход (А. В. Андреев, В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, Ю.Г. Татури др.), личностно-ориентированный подход (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская и др.), коммуникативный подход (Л.Л. Балакина, А.П. Валицкая, В.И. Кабрин, М.П. Карпенко, М.Н. Кузьмин, Ф.Т. Михайлов, Р.М. Нугаев, Г.И. Петрова, Г.Л. Тульчинский, В.А. Тюпа, Ю.В. Шатин и др.).

При этом изменение системы и качества образования соотносится с особенностями включения человека в образовательный процесс, в организацию своего образования. Что и объясняет интерес к технологиям, обеспечивающим вовлеченность человека в организацию образования. В связи с чем, большой интерес проявлен к использованию технологий модульного обучения (М.Т. Громкова, И.Б. Сенновский, П.А. Юцявичене, М.А. Чошанов, Н.Е. Эрганова и др.), проблемного обучения (А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.), контекстного обучения (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий,

Л.В. Львов и др.), проектного обучения (Н.Г. Алексеев, И.Ю. Малкова, Е.С. Полат, Н.Ю. Пахомова, А.И. Савенков, А.С. Сиденко, И.Д. Чечель и др.), технологиям, базирующимся на неструктурированных комплексных описаниях, поскольку эти технологии позволяют организовывать коммуникацию на учебном занятии. В число таких технологий входит, и технология *case-study* (М.М. Бирншейн, Г.А. Брянский, А.М. Долгоруков, В.Я. Платов, Ю.П. Сурмини др.).

На сегодняшний день в литературе обнаружены и обоснованы возможности технологии *case-study* для развития учебных умений в разных предметных сферах, активизации учебно-познавательной активности (Б. Андюсев, Т.С. Панина, C.Davis, E.Wilcock), самостоятельной деятельности (А.С. Еремин), инициативности (И. Ван Стаппен), развития ценностных ориентаций, повышения мотивации (А.М. Долгоруков, A.C. Groft, L.R. Mustoe), формирования разного вида компетенций: экологической (С.Б. Игнатов), информационной (О.Г. Смолянинова), межкультурной (Н.Ж. Дагбаева), инновационно-предпринимательской (Л.И. Пилипенко), стратегической (И.Д. Бохоновская), методической компетенции (Е.Н. Красикова).

В целом можно сказать, что в настоящее время в литературе рассмотрен широкий спектр образовательных возможностей технологии *case-study*. Что и определило ее статус как одной из технологий, рекомендуемых Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) для реализации компетентностного, личностно-ориентированного подходов в образовании и повышении его качества. Вместе с тем, как показывают опросы, проводимые в разных образовательных учреждениях, в разных регионах страны с целью изучения вопроса о внедрении современных образовательных технологий в учебный процесс, а также результаты проведенного нами опроса преподавателей и студентов Энергетического института при Томском политехническом университете, технология *case-study* не получила широкого распространения

в образовательной практике. Так, из 54 преподавателей, принявших участие в проведенном нами анкетном опросе, на вопрос «Используете ли вы технологию *case-study* на учебных занятиях и как часто?», были получены следующие результаты: 40% из числа опрошенных преподавателей используют данную технологию на учебных занятиях, и только 5% используют данную технологию регулярно, 60% из числа опрошенных преподавателей не используют технологию *case-study* на своих занятиях, и 45% отметили, что слышали о данной технологии, но никогда не использовали на учебном занятии. При этом даже, если преподаватели и используют данную технологию, то, как правило, в качестве элемента «развлечения», «заполнения свободного времени студентов», а не для решения учебных и образовательных задач.

Все вышесказанное позволяет констатировать возникшее к настоящему времени *противоречие* между возможностями технологии *case-study* (формирование компетенций, развитие личностных качеств, самостоятельности, инициативности, а посредством этого – реализации разных подходов к организации образования) и недостаточным осознанием и использованием образовательного потенциала данной технологии при организации учебных занятий. Для разрешения обозначенного противоречия необходимо раскрыть образовательный потенциал технологии *case-study*.

Все вышесказанное определило **цель исследования,** подразумевающую обоснование образовательного потенциала технологии *case-study*, получение и систематизация имеющихся знаний о создании и использовании этого потенциала на учебных занятиях.

Объект исследования: технология *case-study*.

Предмет исследования: создание и использование образовательного потенциала технологии *case-study* на учебных занятиях.

Гипотеза исследования:

Образовательный потенциал технологии *case-study* характеризуется тем, что использование данной технологии обуславливает:

- выделение коммуникации и совместной деятельности как предмета организации и влияния их участников;
- изменение ситуации *«вынужденного», «принудительного»* говорения, предписанного условиями коммуникации и совместной деятельности на учебном занятии на ситуацию участия в организации коммуникации и совместной деятельности, что и характеризует качество вовлеченности участников совместной деятельности, а также объясняет формирование у них компетенций участника и организатора совместной деятельности.

Для достижения цели диссертационного исследования и подтверждения гипотезы нами решались следующие ***задачи***:

- построение контекста исследования создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study*;
- проведение эмпирического анализа образовательного потенциала технологии *case-study,* условий его создания и использования;
- концептуальное обоснование образовательного потенциала технологии *case-study.*

Теоретико-методологической основой диссертационного исследования являются: *антропологический подход* к организации образования и образовательной деятельности (В.Е. Клочко, А.М. Лобок, В.И. Слободчиков), который полагает взгляд на человека как лицо, ответственное за свое образование и объясняет особенности развития человека содержанием и пределами создаваемой им самим субъектной реальности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев); важным для нашего исследования является и то, что в педагогической антропологии (Й. Дербалав, Э. Финк, М.Я. Лангевельд, П. Херст и др.) само существование человека рассматривается как обусловленное его образованием в мире культуры, создаваемой совместными действиями и взаимными коммуникациями людей; *гуманитарный подход*, для которого важно изучение прецедентов личного

участия и присутствия человека в образовании, рассмотрение эмпирической реальности изучаемой практики (Г.Н. Прозументова), опирающегося на представления об образовании как коммуникативном действии (Ю. Хабермас), коммуникации и транскоммуникации (В. И. Кабрин), коммуникативном акте (Г. И. Петрова), как смысловом взаимодействии (В. Е. Клочко); *личностно-ориентированный подход* к организации обучения (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская и др.), в основе которого лежит признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого обучаемого и его развития, прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым «субъектным опытом»; *компетентностный подход* (А. В. Андреев, В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э. Зеер, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, Ю.Г. Татур); положения о возможностях технологий и технологизации для изменения качества образования (В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, Н.Ш. Валеева, Ж.В. Волкова, Гузеев, Р.Я. Киямова, М.В. Кларин, М. Марков, В.М. Монахов, П.Д. Павленок, Т.В. Покачалова, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, Н. Стефанов, М.В. Чошанов, В.М. Шепель и др.); концепция педагогики Совместной деятельности, в рамках которой обоснованно представление об образовании как совместной деятельности и субъекте образования как субъекте совместной деятельности (Г.Н. Прозументова).

Методы исследования. Для решения поставленных задач и подтверждения выдвинутой в исследовании гипотезы были использованы следующие методы: метод теоретического анализа философской, психологической, педагогической литературы по теме диссертационного исследования; феноменологическое описание прецедентов использования технологии *case-study* в учебном процессе, контент-анализ для выделения эмпирических признаков образовательного потенциала технологии *case-study*, тест для определения особенностей и качества совместной деятельности, возникающих при создании и использовании образовательного потенциала технологии *case-study*.

База и этапы исследования.

Исследование проводилось на базе Томского политехнического университета. В исследовании принимали участие студенты второго курса (2010-2014 гг. обучения) Энергетического института (всего, включая диагностические срезы, 110 человек). Исследование представлено следующими этапами.

Первый этап (2010-2012) включал в себя изучение литературных источников по теме диссертационного исследования, построение контекста, эмпирический анализ прецедентов создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study* на учебном занятии, что позволило выделить эмпирические признаки образовательного потенциала технологии *case-study*.

Второй этап (2012-2013) состоял в теоретическом обосновании образовательного потенциала технологии *case-study* на учебном занятии, в разработке содержания эксперимента, включающего в себя модельную ситуацию, а также ряд занятий, на которых решались разные учебные задачи с использованием данной технологии.

Третий этап (2013-2014) заключался в разработке и организации эксперимента по созданию и использованию образовательного потенциала технологии *case-study,* разработке диагностических средств, уточнении экспериментальных данных, их обобщении и оценке, в написании текста диссертационного исследования, его обсуждении и доработке.

На защиту выносятся следующие положения:

1. При построении контекста нашего исследования мы опирались на определение современной ситуации в образовании, как ситуации *«тотальной инноватизации»* (Г.Н. Прозументова), обуславливающейся многообразием подходов к организации образования и разрабатываемых технологий для постановки и решения задач повышения качества образования. Все это указывает на системные изменения в организации образования, то есть изменение качества вовлеченности участников

образовательного процесса в его организацию. При построении контекста исследования для нас было важно и то, что каждое образовательное учреждение, в том числе и Томский политехнический университет, на базе которого проводится наше исследование, одновременно реализует не только разные подходы к организации образования, но и применяет разные технологии в организации образования, разрабатывает собственные Образовательные стандарты (ОС), инновационные образовательные программы; то, что изменился статус университета, который стал «Национальным исследовательским Томским политехническим университетом». Все обозначенные направления изменений означают попытку данного образовательного учреждения найти способы повышения качества образования. В этой связи кажется оправданным и необходимым внимание к возможностям технологии *case-study,* которая представляется как одна из возможных технологий, способствующая реализации задач по повышению качества современного образования.

2. Эмпирический анализ прецедента создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study* показал, что этот потенциал выражается в расширении состава участников коммуникации и направлений взаимодействия, «сверх динамичности» протекания коммуникативного процесса (события, мысли, идеи, эмоции стремительно сменяют друг друга), вербализации участниками совместной деятельности смыслов своего образования, при этом образование становится областью формирования собственных представлений о его сущности, возможностях, что можно рассматривать как эмпирический признак смыслопорождения, в вовлеченности участников совместной деятельности в постановку целей и распределение функций участия в совместной деятельности, анализ и рефлексию результатов и процесса своей деятельности, формировании признаков «коллективного субъекта» совместной деятельности, проявлением субъектной позиции отдельных участников через выстраивание коммуникации от первого лица, при этом признаки коллективного субъекта и

субъектной позиции каждого участника не противопоставляются, а проявляются и формируются одновременно.

3. В содержании эксперимента нами выделена организация модельной ситуации, учебной задачей которой было введение в новую тему, для чего использовались образовательные возможности технологии *case-study*, в том числе предлагались задания, обеспечивающие вовлеченность участников занятия в его организацию и овладение учебным (предметным) материалом. В эксперименте показана необходимость и целесообразность использования технологии *case-study* на занятиях, решающих разные учебные задачи.

4. По результатам организации экспериментальной работы нами выделены и доказано, что условиями создания образовательного потенциала технологии *case-study* выступают - предоставление участникам занятия права в выборе темы обсуждения, способа деятельности, предоставление возможности для проявления инициатив, актуализация личного опыта участников занятия. Особым условием является позиция преподавателя, который выступает участником и организатором совместной деятельности, при этом участие характеризуется предложением своих идей, поддерживанием и поощрением инициатив участников занятия, но преподаватель выступает и организатором коммуникации и совместной деятельности, что выражается в разработке им учебных заданий, направленных на вовлечение участников занятия в коммуникацию и совместную деятельность. На основании проведенного нами исследования можно утверждать, что использование образовательного потенциала технологии *case-study* на учебном занятии обеспечивает переход от ситуации *«вынужденного» «предписанного»* говорения к ситуации *«естественного», «свободного» общения.*

5. По материалам и результатам проведенного исследования нами осуществлена концептуализация полученных данных, которая заключается в выделении и обосновании в качестве системообразующего основания для

характеристики образовательного потенциала технологии *case-study* коммуникации и совместной деятельности как предмета организации и влияния их участников. Что и определяет качество вовлеченности участников образовательного процесса в организацию своего образования.

Научная новизна диссертационного исследования состоит:

- во введении и использовании понятия «образовательный потенциал технологии *case-study*», который характеризуется влиянием технологии на качество вовлеченности, коммуникации и совместной деятельности участников образовательного процесса, преобразованием ситуации *«вынужденного», «принудительного»* говорения на учебном занятии, предписанного условиями коммуникации и совместной деятельности, на ситуацию инициативного способа деятельности, *«естественного», «свободного»* общения, что обуславливает выделение коммуникации и совместной деятельности как предметов организации их участников и тем самым обуславливает изменение качества вовлеченности всех участников совместной деятельности в организацию совместной деятельности;
- в систематизации представлений об образовательных возможностях технологии *case-study*, в том числе влиянии данной технологии на вовлеченность, субъектную позицию участников совместной деятельности, формирование компетенций участника и организатора совместной деятельности и коммуникации;
- доказано, что использование технологии *case-study* на учебных занятиях обеспечивает достижение положительной динамики учебных результатов.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что:

- осуществлено обобщение и систематизация знаний об образовательных возможностях технологии *case-study;*

- установлена и обоснована зависимость между использованием технологии *case-study* и качеством вовлеченности в совместную деятельность участников образовательного процесса;

- выделен ряд существенных эмпирических признаков образовательного потенциала технологии *case-study*, в частности, таких, как: изменение качества коммуникации, качества совместной деятельности, позиции участников совместной деятельности; появление образовательных инициатив; повышение качества учебных результатов.

- показана необходимость использования технологии *case-study* на занятиях, где решаются разные учебные задачи для достижения положительной динамики учебных результатов.

Практическая значимость исследования определяется следующим:

- разработаны разные виды учебных заданий, направленных на вовлечение участников образовательного процесса в совместную деятельность.

- реализуется авторская программа по использованию технологии *case-study* в организации учебного процесса при обучении студентов 1-2 курсов Энергетического института по дисциплине «Иностранный язык»;

- разработано и апробировано учебно-методическое пособие для студентов 1-2 курса по дисциплине «Иностранный язык» с использованием технологии *case-study*;

- создан банк кейсов по темам, представленным в «Рабочей программе» по дисциплине «Иностранный язык» для студентов 1-2 курсов Энергетического института.

- составлены методические указания для преподавателей по использованию технологии *case-study* в учебном процессе при организации занятий по дисциплине «Иностранный язык»;

- разработана программа по проведению мастер-классов и семинаров для повышения квалификации преподавателей по использованию технологии *case-study* в учебном процессе при обучении «Иностранному языку»;

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования определяется: обоснованностью исходных теоретических положений; корректным использованием методов исследования, адекватных целям, задачам и предмету диссертационного исследования; осуществлением рефлексии процесса и результатов организации образовательной деятельности с использованием технологии *case-study*; использованием результатов мониторинга учебных достижений студентов 1-2 курсов Энергетического института.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные теоретические положения и практические результаты диссертационного исследования отражены в докладах на ежегодной Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции и инновации» (2011-2014 гг.), Всероссийской научно-практической конференции «Язык и мировая культура: взгляд молодых исследователей» проводимых в Энергетическом институте при Томском политехническом университете, на VIII Международной научно-практической конференции «Прикладная филология: идеи, конференции, проекты» (г. Томск), на Всеукраинской научно-практической конференции «Актуальные проблемы преподавания иностранных языков для профессионального общения» г. Днепропетровск национальный университет имени Олеся Гончара, на Международной заочной научно-методической конференции «Лингвогуманитарное образование в пространстве технического вуза» (г. Томск), на Международной научно-практической конференции «Междисциплинарные подходы к исследованию индивидуальных различий в обучении» Томск (Россия) ТГУ – Лондон (Великобритания) Goldsmiths University of London, на ежегодном Открытом методическом семинаре Школа гуманитарного управления и исследования в

образовании (научный руководитель школы – Г.Н. Прозументова). По результатам диссертационного исследования опубликовано 7 статей (3 из них – в изданиях, рекомендованных ВАК), 2 текста тезисов. Материалы диссертационного исследования используются в организации учебного процесса при реализации курса «Иностранный язык» в Энергетическом институте при Томском политехническом университете.

Структура диссертации.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений. Список литературы состоит из источников, в том числе 80 – на английском языке. Приложение включает материал для организации образовательной деятельности с использованием технологии *case-study*.

Глава 1. Эмпирическое и теоретическое обоснование создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study*.

1.1. Контекст и прецедент создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study* на учебном занятии.

В психологию и педагогику понятие *"контекст"* пришло не так давно из логики и лингвистики, поэтому статус категории оно еще не приобрело и в словарях этих наук не описано. Поэтому, применительно к нашему исследованию мы опирались на представление о контексте как о «рамке смыслового конструирования», «смысловом поле», задающем некоторую конфигурацию ситуации и ее смысла (Г.Н. Прозументова). При этом, контекст вводится для описания характера той целостности и тех изменений, которые происходят в данном месте, где возникла ситуация и которая может быть представлена как контекстуальное явление. И в этом смысле контекст выступает чрезвычайно важным смыслообразующим фактором, обуславливающим адекватное или, наоборот, иллюзорное отражение предметов и явлений объективной действительности, их личностный смысл [44].

Игнорирование контекста, в котором развертывается то или иное событие, осуществляются различные действия и поступки, проводится научное исследование, по мнению А.А Вербицкого, является причиной многих проблем, возникающих в науке, в социально-экономической сфере, в образовании и в жизни отдельного человека. Поэтому необходимы глубокие исследования влияния контекста на исследуемые феномены, выделение видов контекстов, их уровней и взаимосвязей. Учет различных контекстов значительно расширяет границы познания, в том числе обогащает предметно-смысловое поле образования, открывает новые перспективы в проблемном поле развития образования [44].

Введение понятия контекст в рамках нашего исследования позволяет представить сложившуюся ситуацию в современном образовании как

«реальность», определяемую разработкой и реализацией разных подходов к организации образования. При характеристике контекста важным для нашего исследования становится то, что решение задач развития образования осуществляется не просто на отдельных локальных участках, а системно. Поэтому речь идет не только о переосмыслении, переопределении цели, направлений развития образования, подходов к организации образования, но и к разработке вопросов использования технологий, средств, которые позволяли бы более эффективно решать задачи повышения качества образования. Важной характеристикой контекста в нашем исследовании является и то, что образовательное учреждение, на базе которого нами проводится изучение образовательного потенциала технологии *case-study,* активно включено в решение актуальных задач развития образования.

Так, на сегодняшний день Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ) является образовательным учреждением, для которого изменение содержания образования и его развитие становится чрезвычайно важной задачей, местом, где решаются задачи развития образования и повышения его качества. О чем свидетельствует принятие ТПУ в инициативу CDIO (*The CDIO Initiative*) - международный проект ведущих мировых вузов по модернизации инженерного образования на уровне бакалавриата, базового инженерного образования, целью которого является устранение противоречий между теорией и практикой в инженерном образовании, усиление практической направленности обучения, введение системы проблемного и проектного обучения; разработка собственных образовательных стандартов на основе компетентностного, личностно-ориентированного подходов к организации образования, ориентированных на требования концепции CDIO. Внедрение Стандартов означает модернизацию образовательной деятельности вуза по всем направлениям: содержание образования, образовательные технологии, организация учебного процесса.

Существенное значение при анализе контекста исследования имеет представление о сущности понятия «технология», этапы развития которого в мировом педагогическом опыте были проанализированы М.В. Клариным [126]. До середины 50-х годов прошлого века под технологией в обучении понимали его технизацию, то есть применение различных технических средств обучения, использование их образовательных возможностей. Позднее технология обучения стала рассматриваться как особый технологический подход к организации обучения в целом (технологию самого построения образовательного процесса). Первым появилось программное обучение. В начале60-ых гг. под технологически разработанной программой обучения понималось: определение полного набора целей; разработка критериев их измерения и оценки; подробное описание условий обучения – что соответствует понятию полностью воспроизводимого обучающегося набора. Общая установка педагогической технологии конкретизируется под влиянием системного подхода, которая заключается в решении дидактических проблем на пути управления учебным процессом с конкретно заданными целями, для достижения которых необходимо четкое описание и определение.

По мнению В.П. Беспалько: «Системный подход лежит в основе любой педагогической технологии, воспроизводимость и планируемая эффективность которой зависит от ее системности и структурированности». Поэтому, в самом общем виде технологию можно определить, как «комплексную интегративную систему, включающую упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение систематизированных знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения» [28.С.6].

По мере углубления исследований в системе образования технология стала рассматриваться как целостный процесс постановки целей, их

реализации, контроля и управления обучением. И вместе с тем – как область знания, предназначенного для облегчения обучения путем систематического выявления, развития, организации и использования всего комплекса обучающих средств, а также путем управления этими средствами и людьми, включенными в педагогический процесс [29, 68]. В данном обобщенном определении подчеркивается и содержательная, и процессуальная сторона понятия.

Г.К. Селевко приводит принципиальные качественные характеристики образовательных технологий, критерии технологичности такие как:

- *концептуальность* (предполагает опору на определенную научную концепцию, которая состоит из психологических, философских, дидактических и социально-педагогических обоснований достижения образовательных целей);
- *системность* (заключается в возможности диагностического целеполагания, планировании, проектировании образовательного процесса, поэтапной диагностики, варьировании средствами и методами с целью корректировки результатов);
- *управляемость* (заключается в возможности диагностического целеполагания, планировании, проектировании образовательного процесса, поэтапной диагностики, варьировании средствами и методами с целью корректировки результатов);
- *эффективность* (предполагает эффективность результата, оптимальные затраты, гарантированное достижение определенного стандарта обучения);
- *воспроизводимость* (состоит в применении (повторении, воспроизведении) конкретной технологии другими субъектами, в других образовательных учреждениях) [241].

На сегодняшний день в научной литературе существуют различные обозначения технологии *case-study*. В зарубежных публикациях чаще всего

встречаются такие названия, как обучение на основе реальных ситуаций [334, 335, 394], метод изучения ситуаций *(case studies)* [343, 380, 385], деловых историй *(case stories)* [377, 378], метод *case-study* [355, 359, 372]. В российских изданиях чаще всего говорится о методе анализа конкретных ситуаций (КС), ситуационном анализе, кейс-методе [171, 193, 212, 247,263], технологии *case-study* [58, 189, 198].

Сущность технологии *case-study* состоит в том, что обучающимся необходимо осмыслить ситуацию из реальной жизни, в описании которой отражена практическая проблема, актуализируется определенный комплекс знаний, необходимый для решения конкретной задачи. Учитывается и то, что рассматриваемая задача не имеет однозначного решения [75]. Для анализа проблемы необходим кейс – история из реальной жизни, рассказанная с определенной обучающейся целью (L.E.Lynn). Кейс характеризуется наличием актуальной реальной проблемы, необходимостью выбора и представлением того, кого жизнь поставила решить эту проблему (D.Schodt).

Одно из наиболее полных определений методу *case-study*, было дано в 1954 г. в классическом издании, посвященном описанию истории и применению его в Гарвардской школе бизнеса, под которым понималось обучение, при котором студенты и преподаватели (*instructors*) принимают участие в дискуссиях по ситуациям или конкретным случаям (*cases*) из области бизнеса. При этом описание ситуаций представлено в письменном виде, где отражаются актуальные проблемы бизнеса. Студентам необходимо сначала изучить предложенные ситуации, а потом самостоятельно обсудить, что и становится основой для совместной дискуссий и обсуждения в аудитории с участием преподавателя. Таким образом, метод конкретных ситуаций предполагает использование специально подготовленных обучающих материалов, а также специальную технологию *(techniques)* применения этих материалов в учебном процессе [75].

Обратившись к истории появления и развития технологии *case-study*, следует отметить, что данная технология берет начало от метода *case-study*,

примененного в современном его виде впервые в преподавании управленческих дисциплин в Гарвардской школе бизнеса, уже в те времена известной своими инновациями в образовании. В 1910 году профессор Копленд (Copeland), декан Гарвардской школы бизнеса, настоятельно рекомендовал преподавателям наряду с традиционными занятиями (лекциями и практическими занятиями) проводить дополнительные занятия в форме дискуссии со студентами, на которых разбирались конкретные, реальные управленческие ситуации. Результатом столь полезной для учебного процесса рекомендации стали регулярные, а в дальнейшем и традиционными, приглашения в студенческие аудитории руководителей разных рангов, организаций и фирм, которые делились своими внутрифирменными проблемами и совместно со студентами анализировали их и разрабатывали рекомендации по их решению. Позднее новый декан Валлес Донхем (Dean Wallace Brett Donham), адвокат по образованию, прошедший обучение с использованием метода *case-study* и, что называется, на себе прочувствовал его пользу и осознал всю важность его применения на учебных занятиях, выступил инициатором перевода всей системы обучения в Гарвардской школы бизнеса на метод *case-study* [352]. Так, в 1920 году именно он настоятельно рекомендовал преподавателям подготовить и издать сборник кейсов по менеджменту «The Case Method at the Harvard Business School».

Вместе с тем, ведущая роль в разработке метода и практическом его применении принадлежит американским преподавателям Dr. Copeland, J.A. Erskine, M.R. Leenders, L. A. Mauffette-Leenders, R. Merry.

В бывшем Советском Союзе метод *case-study* стал применятся с 1930-х годов, и в основном на предприятиях при решении управленческих задач, поставленных реальной жизнью, производством. В этой связи данный метод больше известен у нас как метод ситуационных задач.

Специалисты в области инновационных технологий И.В. Гладких, О.Г Смолянинова, Т.С. Панина, рассматривают технологию *case-study* как:

- специфическую разновидность проектно-исследовательской технологии, включающую в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры, предполагающие осмысление проблемы и поиск ее путей решения на основании кейса, который выступает одновременно и в качестве технического задания и источника информации [59];

- технологию коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией [255].

При всем многообразии определений можно с уверенностью констатировать, что на сегодняшний день метод *case-study* перерос уровень метода обучения как системы целенаправленных действий по решению определенной педагогической задачи и вышел на уровень педагогической технологии, которая может рассматриваться как продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителей (В.М. Монахов) [184], которая дает обучающимся возможность самостоятельно разобраться в проблеме с помощью известных им способов деятельности, определить эффективность этих способов и, в случае необходимости, освоить новые. Достижение успеха выступает одной из главных движущих сил и формирует устойчивую позитивную мотивацию, рост познавательной активности обучающихся [115].

Технология *case-study* соответствует критериям технологичности (концептуальность, системность, эффективность, воспроизводимость) [241].

Данная технология, безусловно, отвечает критерию концептуальности, поскольку строится она на междисциплинарной основе и опирается на гуманистически ориентированные концепции, позволяющие обосновать цели и ценности технологии *case-study*. Обладает признаками системы: логикой процесса, взаимосвязанностью его частей, целостностью.

Управляемость подтверждается возможностью проектировать и корректировать этапы выполнения работы, планировать и ожидать определенные результаты совместной деятельности, оказывать педагогическую поддержку и корректно сопровождать студентов в этой деятельности, постепенно усложняя задания. Технология *case-study* удовлетворяет критерию управляемости и тем, что обладает способностью к адаптации сообразно изменяющимся целям и условиям.

Кроме того, данная технология соответствует критерию эффективности, т.к. благодаря полифункциональности она имеет широкий диапазон применения, обусловливает позитивные результаты.

Воспроизводимость технологии доказана возможностью повторения приемов, методов, процедур другими преподавателями и в рамках различных учебных дисциплин в сходных условиях.

Важными характеристиками обучения при использовании технологии *case-study* являются диалогичность, проблемность, интегративность, контекстность [259].

Диалог в данной технологии выполняет функцию специфической социокультурной среды, создающей условия для принятия студентами нового опыта, переосмысления прежних смыслов, вследствие чего полученная информация становится личностно значимой.

Проблемность возникает при разрешении проблемной ситуации, которая обуславливает начало активной мыслительной деятельности, проявление самостоятельности у учащихся, вследствие того что они обнаруживают противоречие между известным им содержанием и невозможностью объяснить новые факты и явления, решение проблемы нередко приводит к оригинальным, нестандартным способам деятельности.

Под интегративностью понимается возможность использования знания в различных областях, в том числе и профессиональной, в новом качестве с применением иностранного языка.

Контекстность позволяет участникам образовательного процесса осознавать место изучаемой ими науки в общей системе человеческого бытия.

Изучение материала по применению технологии *case-study*в учебном процессе показало, что ее использование выступает средством формирования различных компетенций таких как: экологическая компетенция (С.Б. Игнатов) [106], информационная (О.Г. Смолянинова) [257], инновационно-предпринимательская компетенция (Л.И. Пилипенко) [209], поскольку, как отмечают авторы, является эффективным средством организации деятельности. В основном в данных исследованиях конкретизируются результаты ее применения в учебном процессе по разным дисциплинам. При этом список компетенций, формируемых в процессе использования технологии *case-study*, уточняется, изменяется в разных образовательных практиках.

С точки зрения компетентностного обучения, использование технологии *case-study* обуславливает создание учебных ситуаций, в которых реализуются его принципы. Так, описанные Н.А. Ивановым характеристики учебных ситуаций, реализующих компетентностное обучение, во многом совпадают с условиями обучения с использованием технологии *case-study*, описываемыми Б.Е Андюсевым [14], Т.С. Паниной [201], А.П. Панфиловой [202] и др., к которым относят: самостоятельный выбор способов деятельности; самостоятельную учебную деятельность (от оценки к результату и его оценке – рефлексии); ответственность за результат; реализацию индивидуальных интересов; групповую работу (дискуссия, обсуждение результатов); формирование понятий и организацию своих действий на их основе; систему оценивания, адекватную образовательным результатам (тесты, экспертная оценка). Таким образом, технология *case-study* направлена на реализацию компетентностного подхода к организации образования.

В данном контексте важно отметить, что в традиционной практике российского образования раскрыты деятельностные основания компетентностного обучения, и компетентность представляется в основном своими когнитивными и операционально-техническими характеристиками. Технология *case-study* как средство, обеспечивающее компетентностное обучение, обуславливает набор компетенций как совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Вместе с тем, другая сторона компетентностного подхода, как «скрытый эффект» использования технологии *case-study* в обучении, наиболее сложно улавливается в современной практике компетентностного обучения. Так, по мнению Е.С. Полат, существует скрытый результат, так называемый педагогический эффект от включения обучаемого в «добывание знаний» и их логическое применение в обучении с использованием данной технологии. Это формирование личностных качеств, мотивация, рефлексия и самооценка, способность сделать выбор и осмыслить не только последствия данного выбора, но и собственной деятельности. При этом эта результативная часть остается вне сферы внимания при оценке результата работы.

Направленность на деятельные формы обучения закрывает наиболее востребованные для развития человеческого ресурса личностное, ценностно-смысловое содержание компетентностного подхода. Тем не менее, в практике профессионального компетентностного обучения все чаще проявляется ориентация на личностный, субъектный характер компетенций. Это проявляется в различии компетенции как объективно заданной категории и компетентности как лично освоенной, субъективной реальности.

Следует заметить, что отечественные ученые, связанные с изучением проблем компетентностного подхода в образовании, различают понятия компетентности и компетенции, при этом основанием различения у большинства ученых является личностное, субъектное свойство понятия.

Компетентностный подход в рамках личностно-ориентированной парадигмы, по мнению Е.В. Бондаревской, задает набор компетенций, направленных на смысловую составляющую любого вида деятельности. Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую. Поэтому она всегда личностно окрашена качествами определенного человека и проявляется в качестве личностно-осознаваемой, вошедшей в субъектный опыт.

По мнению И.А. Зимней [98], компетентность определяется как сложное личностное образование, которое включает эмоциональные, интеллектуальные и нравственные составляющие как субъективное качество личности человека, свойство его внутреннего мира, определяющее успешное выполнение человеком той или иной деятельности.

Личностный, субъектный, ценностно-смысловой характер компетентности поставил вопрос об обосновании других условий и механизмов ее становления, которые не являются естественными, характерными для системы российского образования.

Вопрос о различении учебной и образовательной деятельности становится одним из важных направлений исследований в области теории и методологии образования. Учебное действие в исследованиях Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова, О.Е. Соколовой [103]рассматривается как редуцированное до исполнительского, полное (практическое) человеческое действие (П.Я. Гальперин). Оно нацелено только на предмет учения (деятельность внутри учебного предмета) и не влияет на него. Поэтому оно направлено на самого действующего. Учась действовать, человек изменяется сам, но при этом не изменяет предмет действия. Ограничиваясь рамками учебной ситуации, выполняя только учебные действия, студент не рискует собственным действием изменить ситуацию, оставаясь «безответственным». В этом смысле действие, разворачивающееся в дидактическом подходе по

принципам учебного, не может стать условием формирования компетентности. Оно становится качественно другим – образовательным.

Вслед за Ю.В. Громыко, под образовательной деятельностью многие подразумевают деятельность студента и преподавателя в ситуации обучения, содержанием которой выступают формы организации образовательного процесса (Д.А Иванов, К.Г. Митрофанов, О.Е. Соколова и др.) [103]. В.Е. Клочко считает, что учебная деятельность заключается не во взаимодействии субъектов образовательного процесса, а в воздействии или направленном действии преподавателя на студента. Берущее начало из классической науки представление о том, что любое действие (воздействие) есть, по сути дела, взаимодействие, привело к тому, что взаимодействие и (воз) действие стали рассматриваться как равнозначные понятия. Тем не менее, образовательная деятельность предполагает не действие на человека, а взаимодействие двух (или более) людей. Следовательно, как отмечает ученый, прямой перенос в образование идей психологической теории деятельности не является эффективным: основной единицей деятельности выступает действие. Взаимодействие же опирается на соответствие взаимодействующих сторон как свою исходную предпосылку и поэтому обладает порождающим эффектом.

Таким образом, можно говорить о том, что именно различение воздействия и взаимодействия становится одним из важных признаков, различающих учебную и образовательную деятельности. Под образовательной деятельностью понимается взаимодействие человека с культурой, опосредованное другим (преподавателем) человеком. Смыслы и ценности становятся теми новообразованиями, которые порождаются в процессе образовательной деятельности, выступая одновременно и ее целью, и тем, что обеспечивает ее самоорганизацию [100].

По мнению Г.Н. Прозументовой, субъекту принадлежит образовательное действие: субъект сам изнутри определяет его содержание, последовательность, процессуальность. К основным техникам его

построения относятся – порождения смыслов, инициирования действий, исследования, расшифровки возникающих впечатлений, осуществления выбора и преодоления кризиса деятельности. В отличие от образовательного действия учебное не определяется его исполнителем: его границы, содержание, последовательность определяются руководящим субъектом [220].

Содержание деятельности в технологии *case-study* рассматривается нами как совместная образовательная деятельность, основной характеристикой которой является взаимодействие студентов (вместо воздействия) с преподавателем, друг другом, с предметным содержанием, с собственным опытом, результатом которого становится осмысленное овладение предметным содержанием, а также порождение ценностей и смыслов своего образования.

О.Г. Смолянинова отмечает, что использование технологии *case-study* в обучении помогает развивать:

- аналитические навыки (умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их, мыслить ясно и логично, особенно это важно, когда информация не высокого качества);
- практические навыки (использование на практике академических теорий, методов и принципов);
- творческие навыки (интеграция альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем);
- коммуникативные навыки (умение вести дискуссию, убеждать окружающих, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов);
- социальные навыки (в ходе обсуждения кейса вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение

слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т.д.)

- самоанализ (несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного, возникающие моральные и этические проблемы требуют формирования социальных навыков их решения) [257].

Актуализация антропологического подхода, в рамках которого происходит переосмысление сущности самого образования, понимаемого как пространство смыслообразования, человеческой, личностной коммуникации (В.И. Кабрин), гуманитарной среды (В.И. Слободчиков), образовательной реальности, в проектировании и создании которой принимает участие сам человек (Г.Н. Прозументова), технология *case-study* рассматривается в контексте решения проблемы образования человека. При этом речь идет не только о формировании отдельных качеств и компетенций, но и о становлении субъектной позиции участников образовательного процесса (И.А. Коровина), инициировании ими смыслообразования (Р.М. Грановская, И.Ф. Исаев, В.Я. Ступаков), что и дает основание считать, что использование технологии *case-study* направлено не только на реализацию компетентностного, личностно-ориентированного, но и антропологического подхода к организации образования.

Все выше сказанное позволяет рассматривать технология *case-study* не только как педагогическую, но и как образовательную технологию. В то время как в литературе изучение данной технологии получило более широкое рассмотрение как педагогической, чем как образовательной, что означает, что при ее рассмотрении акцент делается на ее организационной стороне, на том, как педагог использует данную технологию, тогда как для нас значительный интерес представляют образовательные эффекты, возникающие при использовании данной технологии, ее образовательный потенциал.

На сегодняшний день проблематика потенциала для образования является новой, поэтому нет возможности представить детальный обзор литературы по данному вопросу. В этой связи мы обратились к анализу содержания понятия в энциклопедической литературе, а также его рассмотрению в разных сферах научных исследований, что, как мы полагаем, позволит нам сформировать представление об образовательном потенциале технологии case-study.

В этимологическом значении термин *«потенциал»* происходит от латинского *«potentia»* и в переводе означает мощь, силу, возможность. Именно такое значение термина наиболее часто используется в разных словарях. В «Словаре иностранных слов» потенциал определяется как мощь, сила [43]. В Большой Советской Энциклопедии «потенциал» определяется как «… средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенных целей, осуществления плана; решения какой-либо задачи; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [30]. В «Большом толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова под потенциалом понимается физическое понятие, характеризующее величину потенциальной энергии в определенной точке пространства, а также совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания, сохранения чего-нибудь [272]. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова потенциал определяется как физическая величина, которая характеризует силовое поле в данной точке, а в переносном значении как степень мощности в каком-нибудь отношении, совокупность средств, возможностей для чего-нибудь [195].

Научное употребление данного термина своими корнями уходит в философию Аристотеля, который рассматривал акт и потенцию как основу онтологического развития. Соответственно, бытие делилось на «потенциальное» и «актуальное», а становление (развитие) представлялось как переход от первого ко второму. Потенциал рассматривался Аристотелем

как способность вещи быть не тем, что она есть в категории субстанции качества количества и места, что позволяло соотнести актуализацию и движение. В то же время, согласно Аристотелю, действительность всегда предшествует возможности, и лежит в основе ее реализации [110].

Для конкретизации содержания понятия сделаем сравнительный анализ использования определений «потенциал» в различных сферах знания (см. табл. 1).

Таблица 1.

Содержание термина «потенциал» в разных сферах знания

Сфера использования термина	***Содержание термина «потенциал»***	***Источники***
Философия	*Приписываемая материи возможность превращаться во что-либо; ныне под потенциальностью понимают присущую жизненной субстанции тенденцию, которая при известных благоприятных условиях достигает своей цели.*	Философский энциклопедический словарь /под ред. Е.Ф. Губского, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2000. -576с.
Биология	*Доля используемой человеком энергии потребленных им продуктов питания*	Собрание сочинений И. М. Сеченова / Сеченов, И.М.: Т. 1-2., 1908. -469с.
Социология	*Совокупность имеющихся средств, запасов, сил в какой-л. области*	Социологический энциклопедический словарь / ред. – координатор академик РАН Г.В. Осипов. - М.: «ИНФРА», 1998. -488с.
Психология	*Скрытое психологическое явление, которое при определенных условиях может проявиться как актуальное.*	Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560с.
Обществознание	*Источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-л. задачи, достижения определенной цели, возможности отдельного лица, общества, гос-ва в какой-л. сфере.*	Современный словарь по общественным наукам / О. Данильян, А. Дзебань, В. Панов. - М.: Эксмо, 2005. – 528с.
Экономика	*Совокупность имеющихся средств, возможностей в какой-л. области*	Большая экономическая энциклопедия / сост. Т.П. Варламова, Н.А. Васильева, Л.М. Неганова, Е.В. Сарафанова, П.П. Шам, К.А. Азимов, Г.С. Арутюнян. - М.:

		Эксмо, 2008. – 816с.

Сравнительный анализ содержания понятия показывает, что понятие потенциал чаще всего используется для характеристики *способностей* и *возможностей*. Представляется *средством*, *запасом*, *источником*, которые могут быть задействованы в случае необходимости с какой-либо целью. Достаточно часто потенциал связывают со степенью возможного проявления какого-либо действия или функции. Потенциал рассматривают в качестве величины, характеризующей широкий класс силовых полей (магнитный потенциал, эклектический потенциал, химический потенциал и т.п.). Под потенциалом понимают возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области.

Как показал проведенный нами сравнительный анализ содержания, понятие «потенциал» применяется к разным сферам деятельности и часто употребляется в качестве синонима ресурсов, используется в таких сочетаниях как «кадровый потенциал», «промышленный потенциал», «энергетический потенциал», «научный потенциал», «эстетический потенциал» и т.п. По мнению Л.И. Абалкина, потенциал является обобщенной, собирательной характеристикой ресурсов, привязанной к месту и времени.

Вместе с тем в научной литературе часто обсуждается вопрос о соотношении понятий «потенциал», «ресурсы», «резервы» и «возможности» [60; 79]. Вместе с тем, следует отметить, что такие категории как «ресурс», «резерв» и «возможность» определяют отдельные проявления потенциала в целом, отражая его «с разных сторон». На основании этого можно выделить несколько уровней проявления потенциала:

- *потенциал* как определение прошлого с точки зрения отражения совокупности накопленных свойств и обусловливающих способность к какой-либо деятельности и в этом смысле потенциал получает значение *«ресурс»*;

- *потенциал* как отражение настоящего в смысле практического применения и использования имеющихся способностей – на этом уровне потенциал обладает значением *«резерв»*;

- *потенциал,* направленный на развитие, приобретает значение *«возможности»*.

Таким образом, мы попытались описать разные смысловые значения термина «потенциал», которые в схематичном виде можно представить следующим образом:

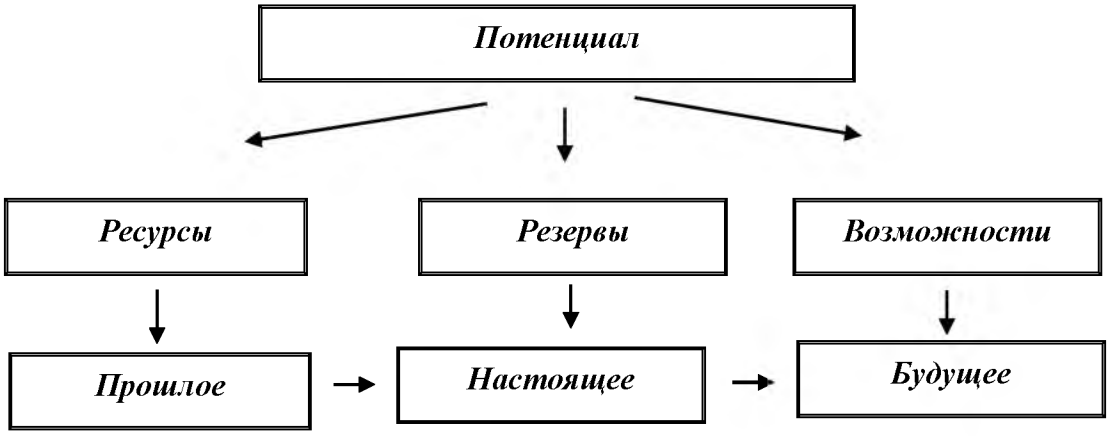


Рис. 1. *Содержание понятия «потенциал»*

На основе представленной схемы можно сделать вывод о том, что потенциал в известном смысле характеризует скрытые ресурсы, резервы и возможности, которые, с одной стороны, обусловлены тем, что уже было в деятельности и произошло, а с другой стороны, они являются необходимыми для того, чтобы решать определенные задачи в настоящем, и ориентируют на постановку задач будущего.

На сегодняшний день понятие «потенциал» присутствует в понятийном аппарате многих наук и сочетается с такими категориями, как «возможность», «действительность», «развитие», «становление»,

«актуализация», «самосозидание»; оно трансформировалось, обогатилось новым содержанием и получило современную интерпретацию.

Понятие «потенциал» в философии связывается с категориями «возможность» и «действительность», выступающими модальными характеристиками бытия и выражающими как вероятность, тенденцию становления, так и ставшую реальность. Возникая в рамках «действительности» как одна из ее потенций, «возможность» представляет будущее в настоящем и, превращаясь в «действительность», порождает новые возможности – такова диалектика их взаимоперехода [192]. Таким образом, *потенция* – это недействующая возможность, которая способна стать реальностью в определенных условиях и при определенных ресурсах. При этом переход возможности в реальность становится процессом *актуализации потенции*.

В. И. Слободчиков [250], рассматривая потенциал в качестве структурированного ресурса, обладающего определённой мощностью как источник возможного действия, выделяет следующие деятельностные категории потенциала (рис. 2):

Рис. 2 *Деятельностные категории потенциала*

Согласно представленной схеме, первые три элемента суть субъект, последние три – объект, средние три – то, что называется средством. Таким образом, *потенциал может быть рассмотрен как «структурированный ресурс определенной мощности, источник возможного действия»*, который раскрывается через такие категории как потребность, влечение, интенция, а потенциал, в качестве воплощенного принципа соорганизации ресурсов, – через установки, смысловые образования, ценностные ориентации.

По мнению Д. Леонтьева, может быть два существенно разных подхода к изучению потенциала. Один подход – «потенциализм» (считается, что он принадлежит В. Франклу) трактует потенциал как *врожденные возможности*, заложенные на биологическом уровне и раскрывающиеся при благоприятных условиях. Другой подход базируется на утверждении Ж.-П. Сартра: «Существование предшествует сущности» и означает, что потенциал *создается* человеком, *обуславливается* его свободным выбором и жизнью. Переход от «потенциализма» к экзистенциализму в понимании условий развития человека характеризуется, по мнению Д. Леонтьева, движением от классической психологии к гуманитарному подходу [159].

Для определения потенциала необходимо указать на его отношение и функцию к цели и результату [30], а учитывая скрытую природу потенциала, следует использовать при определении образовательного потенциала методологию гуманитарного исследования, прецедентный, феноменологический и типологический анализ [204; 205].

Нельзя не обратить внимание на то, что отмечается скрытая природа потенциала и в этой связи становится понятным, почему изучение потенциала чаще фокусируется на том, как актуализировать его, вместо того, чтобы создавать потенциал.

Исходя из выше сказанного, в предельно широком смысле понимания «образовательный потенциал» рассматривается нами как то, благодаря чему что-то образовывается (образуется) или происходит становление чего-либо как некой качественной определенности. Под «образовательным потенциалом технологии *case-study*» мы понимаем возможности данной технологии влиять на качество и характер вовлеченности, качество коммуникации и совместной деятельности участников образовательного процесса. Поскольку в фокусе нашего внимания находится образование, перед нами стоит вопрос о том, как создавать образовательный потенциал, в связи с чем нами проведен анализ прецедента создания образовательного потенциала технологии *case-study*.

Для раскрытия потенциала технологии *case-study* в логике гуманитарного исследования нами был описан прецедент и феномен использования данной технологии на учебном занятии. При этом речь идет о прецеденте действия, феномене участия субъектов практики в своем образовании, его организации.

Методика исследования [204, с.104-136] заключается в осуществлении ряда исследовательских процедур, таких как:

- построение контекста исследования (место, время, условия, задачи исследования);
- описание ситуации;
- аналитический комментарий (установление эмпирических признаков образовательного потенциала технологии *case-study*);
- аналитическое обобщение (группировка эмпирических признаков, характеризующих образовательный потенциал технологии *case-study*, и обоснование полученных групп в качестве характеристик образовательного потенциала данной технологии);

Выполнение указанных процедур позволило нам осуществить феноменологический анализ образовательного потенциала технологии *case-study* и выделить эмпирические признаки изменений, обуславливаемых использованием данной технологии.

Для характеристики контекста исследования в качестве прецедента нами рассматривается ситуация использования технологии *case-study* на учебном занятии по дисциплине «Иностранный язык» в апреле 2011 года. Участниками ситуации являются диссертант, старший преподаватель кафедры ИЯЭИ, и студенты 2 курса группы 5АОС3 в количестве 12 человек Энергетического института ТПУ.

(В описании ситуации содержание реплик сохранено, но их грамматическая и стилистическая форма нами скорректирована)

Ситуация 1. *«Открытия, превзошедшие все ожидания, или образовательный потенциал технологии case-study»*

Занятие проводилось на родном языке. Учебной задачей занятия было «погружение» в новую тему, обеспечение вовлеченности в учебный процесс, в изучение новой темы. Исследовательской задачей выступает определение того, как меняется качество вовлеченности участников образовательного процесса при использовании технологии *case-study.*

Это был наш первый со студентами опыт проведения занятия с использованием технологии *case-study*, и поэтому трудно было даже предположить, каким он окажется. Объявив накануне студентам, что следующее занятие у нас пройдет не совсем обычно, а именно в форме *case-study*, я заметила некое оживление в группе и неподдельный интерес в глазах ребят, сопровождаемый массой вопросов: «А что это такое?», «А что мы будем делать?», «А как это будет проходить?». По вопросам стало понятно, что для студентов данный вид работы будет новым, но уже появился интерес, начал выстраиваться процесс коммуникации, и это радовало.

Закончив только что изучение модуля *«Ecology»*, мы должны были приступить к изучению последнего модуля в этом учебном году *«Employment»*, который начинался с темы *«Work and Job».* И чтобы помочь студентам «переключиться» с одной темы на другую, я решила, что именно на данном этапе вводное занятие по новой теме мы проведем в форме *case-study*, на котором студентам будет предложено проанализировать ситуацию из повседневной жизни, связанную с трудоустройством, и найти решение. Я прекрасно осознавала, что участие студентов, не имеющих опыта и не владеющих технологией работы с кейсами, в подобных занятиях уже будет своего рода испытанием. К тому же студентам необходимо будет не только постоянно говорить, но и думать на чужом языке, поэтому, предвидя возможные трудности, я приняла решение «рабочим языком» предстоящего занятия сделать родной язык студентов и использовать данное занятие как «погружение», введение в предстоящую для изучения тему с перспективой на то, что в дальнейшем студентам будет легче воспринимать и запоминать новую лексику по теме на иностранном языке, строить свои высказывания,

отвечать на вопросы. Более того данное занятие становилось хорошей возможностью для знакомства студентов с технологией работы с кейсом.

Во вводной части занятия я предложила студентам ответить на ряд вопросов, связанных с предстоящей темой обсуждения, а именно: «Кто из присутствующих уже имел опыт работы?» «Что это была за работа?», «Проходили ли собеседование при трудоустройстве? В чем заключается данная процедура, какие вопросы могут быть заданы во время собеседования?» и ряд других. Планируя данный этап работы заранее, я решила начать не с общих вопросов, а с вопросов, касающихся личного опыта присутствующих, для того чтобы заинтересовать, «вовлечь» студентов в предстоящую беседу, а затем уже перейти к общим вопросам. Ведь предложенная мной для обсуждения тема могла не вызвать интереса у обучаемых, и тогда возникала бы еще одна проблема, а именно поверхностная работа студентов или ее полное отсутствие. Следует заметить, что вопросы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, ее сложностями и перспективами, достаточно часто возникали у нас со студентами и ранее не только на занятиях, но и в перерывах между ними. Студенты обсуждали со мной, с одногруппниками вопросы о том, «чем они смогут заниматься в будущем, получив образование по данной специальности», «какие перспективы и доходы их ожидают», «не ошиблись ли они в своем выборе» и т.д.

Предложенная тема обсуждения заинтересовала студентов. Это было видно по тому, как студенты активно включились в работу и стали отвечать на вопросы, высказывать свои суждения. Как выяснилось из развернувшейся дискуссии, не все ребята в группе имели опыт работы, но практически все уже задумывались о том, чем бы хотели заниматься в будущем. Тогда каждому из присутствующих была дана возможность описать работу, которую они хотели бы иметь в будущем и здесь, что называется «полет фантазии не знал предела».

Так, один из студентов, Владимир, изъявил желание выразить свое видение будущей деятельности на доске в виде схемы. Замечу, что студенты, так называемые «технари», уже не первый раз в моей практике прибегают к подобному способу выражения своих мыслей, и этот случай был не исключение. Идея понравилась и была мгновенно подхвачена другими. В результате через несколько минут на доске разрослась огромная «паутина» под названием «идеальная работа», с дополнениями и пожеланиями других студентов, тем самым исключалось повторение высказываемых суждений. Было предложено включить такие пункты как достойная оплата, перспектива карьерного роста, хорошие условия труда, корпоративная этика, дружеские отношения в коллективе, нормированный рабочий день, и даже пожелания включить оплачиваемый автомобиль, телефон, тренажерный зал…... Это был достаточно живой, эмоциональный момент, каждый из присутствующих имел возможность высказать свое мнение, дополнить, в работу были вовлечены все.

На следующем этапе студентам было предложено разделиться на группы для дальнейшей работы по обсуждению и принятию решения по ситуации. Так образовалось три группы, каждая из которых получила пакет документов, состоявший из: ситуации-описания (чем занимается организация, текущее состояние дел, неожиданно возникшие проблемы и т.д.), причем события в ситуации разворачивались в соседнем городе Новосибирске. Более того, представленная организация оказывала услуги в области спорта: многие из присутствующих в аудитории молодых людей занимались спортом, посещали спортивные секции, участвовали в соревнованиях, поэтому эта тема была знакома и близка всем. В пакет документов также входило объявление в газету с требованиями к кандидату на вакантную должность в данной организации, аудиозапись с выдержками из собеседований с кандидатами, уже прошедшими предварительный отбор, резюме кандидатов. По условию кейса каждому участнику обсуждения предлагалось выступить в роле ген. директора организации, что само по себе

звучало уже достаточно заманчиво, ознакомиться с представленным в кейсе материалом и принять совместное решение по сложившейся ситуации.

Но, к моему огромному удивлению, по истечению отведенного на самостоятельное знакомство с материалом время, я вдруг обнаружила, что в работе студентов наступила некоторая пауза, более того, я не наблюдала группового обсуждения, что должно было бы уже начаться по логике вещей, поскольку существовали временные ограничения, об этом тоже не стоило забывать. И тут из аудитории робко прозвучал вопрос: «А можно уже начинать?...», «Что начинать?..» - подумала про себя я «…работа вроде бы уже началась…» и посмотрела в сторону, откуда прозвучал вопрос. «А можно приступать к обсуждению?…» вопрос повторился, но уже с другой стороны аудитории. «Конечно, и не забывайте о времени» - добавила я. И здесь я поняла, что студенты, привыкшие к тому, что на обычном занятии их деятельность всегда планируется и регламентируется преподавателем и на этот раз «по привычке» ждали указания преподавателя, не решаясь проявить инициативу.

Получив так называемое «разрешение» на продолжение работы, студенты приступили к обсуждению. Аудитория загудела, группы, в которых работали студенты, напоминали «пчелиные ульи». Работали все, но по-разному. Кто-то сразу, в силу своего темперамента, характера, взяв инициативу в свои руки, приступил к активным действиям по организации обсуждения в группе, предлагая идеи по последовательности работы с материалом, предложенным в кейсе. А кто-то наоборот, перешел в фазу «активного слушания», которая заканчивалось каждый раз довольно практичными и разумными предложениями и замечаниями, выводившими обсуждение в группе на новый виток.

Студенты старались не только совместными усилиями выработать стратегию предстоящей работы, но и выстроить взаимоотношения между собой. Создавалась определенная рабочая атмосфера, это было видно по выбранному каждым из присутствующих темпу речи, тембру голоса,

выражению лица и даже жестам. Каждому предоставлялась возможность проявить себя, высказать свое мнение, сделать предположение, поделиться опытом.

Было видно, что и работа в каждой группе строилась по-разному. Так, в двух из трех групп ребятам достаточно быстро удалось найти общий язык, понимание, установить контакт между собой и приступить к работе по отбору кандидатов, чего никак нельзя было сказать о третьей группе. В силу разных обстоятельств, как выяснилось позже, студенты этой группы по-разному понимали цель предложенной им работы и поэтому испытывали некоторые трудности с организацией процесса по ее реализации. Я не стала вмешиваться с предложением о помощи, да и обращения за ней не поступало. Студенты пытались сами еще раз разобраться с заданием, изучали предоставленную информацию, перечитывали задание, без взаимных упреков и обвинений в адрес друг друга о произошедшем, пытались формулировать свое «понимание» предстоящей работы и только после того как оно (понимание) наступило, работа закипела.

Мое внимание привлекла работа одной из трех групп, а именно то, как работа организовывалась, выстраивалась самими студентами. Первым активность проявил Владимир, он стал инициатором начала дискуссии, у него неплохо получалось направлять дискуссию, «подытоживать», переходить к следующему пункту обсуждения.

Владимир: Все прочитали резюме? Все прочитали ?...

Антон: Предлагаю для начала…

Владимир: Подожди, Антон, Дима еще не дочитал. Все? Все прочитали? Давай дочитывай быстрее, мы ждем тебя. Подожди (еще раз обращается к Антону), сейчас он дочитает, и тогда будем обсуждать.

Антон: То есть, ты предлагаешь разбирать каждую кандидатуру по отдельности?

Владимир: Конечно! А как же?!

Антон: Но ведь можно по-другому, сразу некоторых отсеять!

Владимир: Подожди, сейчас, нас же трое, пусть все дочитают! (Ребята ждут, пока Дмитрий дочитывает последнее резюме, проявляя тем самым уважение к другому участнику обсуждения)

Владимир: Все. С кого начнем обсуждение?

Антон: Предлагаю для начала просто отсеять одного кандидата.

Владимир: По какому критерию?

Антон: Человек получил средний балл за тест способность к работе.

Владимир: Этого хочешь убрать? Какие твои аргументы, что его надо убрать?

Антон: (твердо и уверенно) Я же тебе уже сказал, по критерию «способность к работе» у него средний балл.

Владимир: Поэтому, да? А твои какие доводы? (обращается к Дмитрию)

Дмитрий: Я бы согласился с Антоном, потому что у остальных кандидатов балл выше среднего.

Антон: А твои какие доводы по этой кандидатуре? (Обращается к Владимиру)

Владимир: Я согласен с вами, это идет ему «в минус», кроме того, вы обратили внимание, в резюме указанно, что он часто меняет работу (зачитывает выдержку из резюме) – для меня это неприемлемо, и уже точно много говорит о нем как о работнике и человеке.

Владимир: Итак, мы пока отложим эту кандидатуру, вот по этому критерию. Все согласны? Идем дальше.

Дмитрий: Давайте обсудим кандидатуру Светланы Рыбалко. Она хочет получить работу в менее крупной компании.

Антон: Она не замужем, значит, сможет больше уделять времени работе. (Антон рассуждает вслух, сам задает вопрос и сам же дает на него ответ)

Дмитрий: По критерию способность к работе у нее балл выше среднего.

Владимир: Отложим ее (кандидатуру) пока в сторону, я еще не принял решение. Следующий кандидат, Дмитрий Абрамов.

Антон: У него опыт работы в рекламном агентстве.

Дмитрий: Зачем он нужен генеральному директору?

Антон: Более того, у него еще и знание иностранного языка.

Дмитрий: Ну и что, и зачем он ему нужен? Тем более офис находится в Новосибирске, а это Россия.

Владимир: Вот смотри, здесь же где-то говорилось (обращается к информации, в которой описывается ситуация), что в городе Новосибирске много иностранцев, а это значит, что ему будет проще выстраивать отношения с клиентами.

Антон: Вот, например, к моему отцу на предприятие часто приезжают зарубежные делегации, и каждый раз приходится нанимать переводчика. Он всегда жалеет, что не знает иностранный язык, а здесь человек сам знает язык, наверное, курсы закончил…или в институте изучал. Вот и учи, (обратился к Дмитрию) учи английский язык сейчас, в университете, пока не поздно, а вдруг директором захочешь стать (с улыбкой произнес Антон, разряжая накаляющуюся обстановку).

Не скрою, что мне, как преподавателю иностранного языка, очень понравилось умозаключение, сделанное именно Антоном, поскольку успехи данного студента по иностранному языку в последнее время оставляли желать лучшего. На этой оптимистичной ноте я переключила свое внимание на работу другой группы и вдруг заметила то, чего и не могла даже предположить.

Я не стала подходить к студентам второй группы, дабы не нарушить ту рабочую атмосферу, которая установилась в этот момент в этой группе, да и мое вмешательство пока и не требовалось, но я могла видеть и слышать все, что там происходило. В отличие от первой группы, здесь не было эмоционального диалога между участниками. Андрей и Александр очень внимательно слушали рассуждения Максима, которые, признаться честно, сначала меня «обескуражили», поскольку я знала информацию обо всех кандидатах очень хорошо, но ту информацию, которую выдавал Максим, я не могла припомнить. И в этот момент я даже растерялась «что это такое?» и самое главное «откуда и зачем?».

Максим: (рассуждал по кандидатуре Бориса Абрамова, задавал себе вопросы и сам же на них отвечал)

«Имеет две медали за храбрость…, скорее всего за отвагу…», «Двадцать лет прослужил в армии, сейчас ему сорок, скорее всего в Российской армии…», «Если ему сейчас сорок, скорее всего 70-года рождения…», «в 18 лет пошел в армию, через 3года распался союз, скорее всего медали получил не в 18 лет, а позднее на Кавказе, где-нибудь в Чечне…» «Имеет татуировку – возможно, какой-нибудь дракон».

В резюме в разделе «достижения» отмечался только один факт, что данный кандидат имеет две медали за храбрость, но сколько информации из биографии Бориса Абрамова нам было представлено Максимом путем его собственных рассуждений, вызывало большое удивление, и с ним было трудно не согласиться.

Александр: Смотрите, в резюме говорилось, что он еще и наше Томское высшее командное училище связи закончил… Это тоже о многом говорит…

Андрей: И что? Что это нам дает?

Александр: Ну как, что: «свой человек» (смеется), а если серьезно, не просто военный человек, а военный человек с высшим образованием, наверняка имеет хорошие аналитические способности, сможет заниматься стратегическим планированием, а это одно из требований работодателей, посмотри в объявление (протягивает объявление).

Андрей: Меня лично привлекают в этом человеке такие качества его характера как честность и надежность. Я уважаю и ценю таких людей. Хорошо, когда руководитель обладает такими качествами, с ним «как за каменной стеной» будешь.

Александр: Я бы остановился на Борисе Абрамове, потому что у него большой жизненный опыт и в то же время для мужчины сорок лет еще не возраст, возможно, это только поможет ему в будущей работе на руководящей должности. Он сможет лучше других организовать рабочий процесс, у него как у бывшего военного будет дисциплина…

Заметив, что я внимательно наблюдаю за происходящим обсуждением в их группе, Андрей неожиданно обратился ко мне с вопросом.

Андрей: Зоя Владимировна, а вы знаете, кого из кандидатов выбрали?

Признаюсь честно, пришлось слукавить, как говорится для «пользы дела», и сказать, что знаю, но говорить не буду. А сама подумала: интересная вещь происходит, насколько студенты, что называется «проживают ситуацию» и даже не допускают мысли, что эта самая ситуация может быть придумана, а кандидаты – вымышленные люди.

Размышляя над возникшей ситуацией, я вдруг заметила, что студенты из соседней группы как-то уж совсем отошли от предложенного изначально задания и уже давно обсуждают вопрос о том, что было бы неплохо предложить работу и другим трем кандидатам в их организации, но на других, более подходящих, по их мнению, должностях. Высказываемые предложения не были «голословными» и подкреплялись вескими аргументами, объяснениями и разъяснениями со стороны участников. «Ну что, творческий подход к решению ситуации» – подумала про себя я, – «Тоже неплохо».

В этой же группе некоторое время спустя неожиданно разгорелся спор по вопросу о том «Кому отдать предпочтение из двух кандидатов при приеме на работу: человеку с квалификацией или с хорошими личными качествами». Были высказаны разные мнения:

Дмитрий: Квалифицированный специалист.

Антон: Я бы предпочел квалифицированного специалиста, мне нужен, прежде всего, работник…

Евгений: Я тоже за квалифицированного специалиста.

Владимир: Я бы подумал здесь, он может и квалифицированный специалист, а как человек «никудышный». Я имею в виду, с ним будет трудно работать, договориться и зачем тогда его квалификация, кому она нужна?

Антон: Я правильно понимаю (наступила небольшая пауза, и Антон продолжил свою речь, обращаясь ко мне), что квалификация уже

предполагает наличие определенных личных качеств, которые не будут мешать в работе…

З.В.: Возможно, а почему бы и нет…

Андрей: Я бы все же сделал бы ставку на личные качества, это то, что дается от природы, а квалификацию можно и приобрести, в конце-то концов, отправлю его на курсы.

Владимир: В моей жизни был такой случай, когда я понял, что опыт опытом, но человеческие качества ничем не заменишь. Поэтому я бы постарался создать все условия работнику, которому я могу доверять, на которого могу положиться, чтобы он получил необходимую квалификацию. Квалификация - это вопрос времени, а вот с личными качествами все намного сложнее…

Антон: Ты уж сразу «доверять», «положиться», как можно говорить о таких качествах человека сразу? А вдруг ты ошибаешься.

Дмитрий: Ну, предположим «доверять человеку» и «положиться на человека» это сильно сказано, сразу об этом не узнаешь, но уже из первого общения с ним можно будет сказать, что он представляет из себя, легко ли будет с ним работать. Так что, наверное, личные качества важнее.

З.В.: Значит, большинство в группе склонно считать, что нужно отдать предпочтение кандидату, который привлек ваше внимание своими личными качествами.

Дмитрий: Я, все же, пожалуй, отдам предпочтение личным качествам, а по поводу квалификации я, наверное, постараюсь создать все условия, чтобы человек приобрел ее как можно быстрее…

Антон: Ты же сначала по-другому говорил… (с небольшой иронией и удивлением заметил Антон)

Дмитрий: Ну и что (немного смущаясь) да, я поменял свое мнение, а что здесь такого….

Заключительным этапом занятия стала презентация решений каждой группы. После выступления *«спикеров»* от каждой группы участникам других групп была предоставлена возможность задать возникшие по ходу

выступления вопросы, возможно, что-то уточнить, дополнить, таким образом, процесс коммуникации не закончился, а приобрел уже межгрупповой характер.

Как выяснилось в процессе презентации, каждая группа достаточно творчески подошла к решению вопроса. Поэтому было очень трудно, я бы даже сказала практически невозможно определить, какое из представленных решений лучше. Поэтому я предложила ребятам самим дать оценку своей работы и сделать выбор «лучшего решения», если это возможно. Наступило молчание, чувствовалась некоторая растерянность, которая была прервана неожиданно последовавшим из аудитории вопросом: *«А такое может быть, что все три варианта решения вопроса имеют право «на существование»? Ведь каждое предложение интересно по- своему!»*.

Выдержав небольшую паузу, я ответила: «Вот вы и сами дали ответ на свой вопрос, я тоже не могу сказать, что решение, принятое одной группой, лучше и правильнее, чем решение, принятое другой группой. Здесь, наверное, важен не сам результат – принятое решение (хотя это тоже важно), а важно то, *как вы шли к этому результату*, как работали над ним, рассуждали, убеждали, соглашались и не соглашались друг с другом, где-то спорили, одним словом учились договариваться, общаться друг с другом, взаимодействовать, работать в команде».

В заключении я предложила студентам в письменном виде поделиться своими впечатлениями, возможно, переживаниями по поводу прошедшего занятия, а может быть, даже и пожеланиями на будущее, поскольку я просто интуитивно чувствовала, что каждому из присутствующих было, что сказать, и было бы просто неправильно лишать их этой возможности.

По окончанию занятия студенты не спешили быстро разойтись, некоторые из них подошли ко мне и стали высказывать свои пожелания о том, что было бы хорошо провести подобное занятие, но уже на иностранном языке. Иван и Владимир даже изъявили желание разработать самим кейс, заявив о том, что у них уже есть некоторые идеи. Иван поделился тем, что в

будущем ему очень хочется работать в Федеральной Сетевой Компании Единой Энергетической Системы и уже сейчас он следит за деятельностью данной организации, часто посещает ее официальный сайт, просматривает вакансии, и он мог бы составить кейс, который затем можно было бы разобрать на занятии. Владимир, напротив, спросил о возможности разработки собственного кейса, но попросил время на определение с темой кейса. Поскольку следующая тема у нас должна была быть связана с экологией, ролью инженера в решении проблемы защиты окружающей среды, то я предложила подумать ему над данной тематикой, на что он согласился.

Аналитический комментарий.

Целью представленного нами занятия с использованием технологии *case-study,* как уже было отмечено выше, была организация *«погружения»* в новую тему.

Представленный эмпирический материал позволяет рассмотреть процесс взаимодействия участников учебного занятия при использовании технологии *case-study*, ее возможности, а именно то, как студенты организуют свою работу в группах, регламентируют и планируют свою деятельность, деятельность всей группы, согласовывают друг с другом свои действия, вырабатывают стратегию работы с материалом, предложенным для обсуждения, приходят к общему решению, организуют и выстраивают процесс коммуникации.

Ярким примером того, как участники занятия организовывали работу в группе, стало начало обсуждения в одной из групп. Инициатором обсуждения выступил Владимир (*«Все прочитали?», «С кого начнем обсуждение?», «Давайте обсудим…», «Теперь давайте сравним по всем критериям…», «Идем дальше...»).* У Владимира неплохо получалось направлять дискуссию, подытоживать, переходить к следующему пункту обсуждения, вовлекать других участников обсуждения в дискуссию такими

фразами, как: *«Какие ваши доводы… в пользу этого кандидата?» «По какому критерию…?», «Какие твои аргументы…?»*

Изменялось и качество высказываний студентов, их эмоциональная вовлеченность в процесс коммуникации. Так, высказывая свое мнение по тому или иному вопросу, студенты старались аргументировать свою позицию, требуя того же и от других участников. В качестве аргументации студенты часто прибегали к собственному опыту, опыту своих друзей, близких, других участников коммуникации, привлекая знания из других предметов. Об этом свидетельствуют следующие фразы, принадлежащие студентам: *«Исходя из имеющегося у меня опыта, я могу сказать, что …», «В моей жизни был такой случай… …», «Приведу случай из жизни моего отца…», «А у меня есть пример из жизни, когда…», «Возьмем, к примеру, случай, приведенный Антоном …».* Актуализация опыта в процессе коммуникации придавала ситуации личностный смысл, способствовала переходу студентов из объектной в субъектную позицию.

В качестве еще одного способа по аргументации своей позиции студенты выбрали прогнозирование ситуации:

Антон: Если мы выберем 30 летнюю девушку, которая не замужем и у нее нет детей… то возможно она будет больше заниматься устройством своей личной жизни и меньше уделять внимание… ….

Владимир: Я бы остановился на Борисе Абрамове, потому, что у него большой жизненный опыт … Он сможет лучше других организовать рабочий процесс, у него как у бывшего военного будет дисциплина… …

В условиях, когда информации было недостаточно для понимания и объяснения некоторых моментов, определенных вещей, а зачастую опять же аргументации своей позиции студенты прибегали к «домысливанию» и «достраиванию» имеющейся в их распоряжении информации. Ярким примером стал случай, произошедший с Максимом: «Имеет две медали за храбрость…, *скорее всего* за отвагу…», «Двадцать лет прослужил в армии, сейчас ему сорок, *скорее всего* в *Российской армии…*», «Если ему сейчас

сорок, *скорее всего* 70-года рождения…», «в 18 лет пошел в армию, через 3 года распался союз, *скорее всего* медали получил не в 18 лет, а позднее на Кавказе, где-нибудь в Чечне…» «Имеет татуировку – *возможно*, какой-нибудь дракон».

Таким образом, мы видим, что участники совместной деятельности не просто *«вовлекаются»* в процесс коммуникации, они *«увлекаются»* им и *«проживают»* его. Подтверждением этого также стали следующие высказывания: *«Я даже на время представил себя в роли одного из кандидатов и подумал, что тоже могу оказаться в подобной ситуации… », «Отложим ее (кандидатуру) в сторону, я еще не принял решение… »*;

Анализируемый материал позволяет отметить проявление *ценностного отношения участников коммуникации друг к другу*, которое проявляется во фразах: «*Все прочитали?»,«Подожди, Антон, Дима еще не дочитал»*, «*Подожди, пока все прочитают … нас же трое, пусть все дочитают!», «Все готовы к обсуждению?», «Какие ваши доводы… в пользу этого кандидата?».* Из приведенных фраз следует, что для студентов важным является участие всех в обсуждении и мнение каждого участника обсуждения представляет определенную ценность.

Обращение студентов друг к другу с просьбой об аргументации своей позиции, об уточнении уже сказанного свидетельствует о стремлении при наличии своей точки зрения, своего представления всё же понять *Другого*, ход его мыслей, где-то даже встать на его место, учесть все «за» и «против» при выработке общего решения. Приведем некоторые фразы, помогающие сделать нам выводы: *«Я правильно тебя понимаю?… », «…то есть ты имеешь в виду… », «…следовательно, этим ты хочешь сказать, что… », «…хорошо, допустим и такой вариант развития событий… »*

В процессе совместной деятельности (это видно из описания ситуации) студенты постоянно обращаются к преподавателю, но уже не как к руководителю, а как к одному из участников совместной деятельности, для уточнения своего понимания, в поиске ответа на возникающие затруднения.

Процесс общения, *внутреннего диалога с самим собой* – достаточно трудно фиксируемое явление в силу своей специфики. Тем не менее, нам удалось зафиксировать появления данного факта в процессе развернувшейся дискуссии между студентами по вопросу о том, кому отдать предпочтение при принятии на работу: человеку с квалификацией или с хорошими личными качествами. Так, Дмитрий сразу же высказался за человека с квалификацией, причем на тот момент никак не аргументируя свой выбор. Однако спустя некоторое время, при повторном обращении к Дмитрию выяснилось, что он придерживается уже совершенно другой точки зрения и может аргументировать свой выбор. То есть, несмотря на то, что в процессе дискуссии Дмитрий не являлся ее активным участником, это не мешало ему «мысленно» участвовать в ней, так как мы видели результат, но это было несколько иное участие – состояние внутреннего диалога. Произошедшее было подмечено не только мной, но и Антоном, одним из участников обсуждения, которому принадлежала фраза: «Ты же сначала по-другому говорил…», что также свидетельствует о степени и качестве вовлеченности студентов в процесс коммуникации: студенты не просто слушают друг друга, но и слышат, анализируют сказанное каждым из участников.

В процессе совместной деятельности неоднократно возникали моменты «смыслового напряжения», связанные с появлением вопросов-обращений студентов друг к другу: «Зачем?», «Для чего?», «По какому критерию...?», «На каких основаниях…?». Таким образом, студенты пытаются понять смысл действий и высказываний других участников совместной деятельности;

Возникновение моментов эмоционального напряжения, переживания, удивления участников совместной деятельности объясняется наличием проблемной ситуации, которую необходимо решить, количеством участников обсуждения, степенью их вовлеченности в процесс обсуждения, их познавательной активностью, наличием различных точек зрения. И это также отражено в текстах: студенты: «Меня настораживает тот факт, что…»,

«Не кипятись, дай другим сказать…», преподаватель: «Аудитория загудела, группы, в которых работали студенты, напоминали «пчелиные ульи»», «…ситуация накалялась, Антон продолжал настаивать на своем».

Отвечая на вопрос о том, как каждый представляет для себя свою будущую работу, студенты стали рассуждать о перспективах карьерного роста, о плюсах и минусах будущей работы, о заработной плате, о роли иностранного языка для будущей работы, о качествах, которыми должен обладать человек, выполняющий данную работу, о важности таких умений как выстраивание взаимоотношений с другими людьми, ведение переговоров. Таким образом, постоянно менялся предмет коммуникации, коммуникация становилась предметом обсуждения участников совместной деятельности.

В конце занятия всем его участникам было предложено ответить на ряд вопросов, а именно: *«Что нового участники почерпнули для себя на занятии?», «Что из полученного на занятии, по их мнению (опыт, знания), пригодится в будущем?», «Что необходимо учитывать в будущем, при организации работы с использованием технологии case-study?».* Были получены разные и интересные ответы. Участники занятия чаще всего говорили о значимости для себя и ценности работы вместе, в группе, о приобретаемом опыте и реже о трудностях, связанных с овладением предметными знаниями, даже наоборот отмечали, что лучше запоминается материал, легче преодолевать языковой барьер. Рассуждая о смысле своего образования, открывали в себе те качества, о которых не подозревали раньше. Подтверждение этого факта мы находим в текстах студентов: «…теоретически понимал и умел…, но осознанно стал это делать только теперь…», «… теперь я понимаю насколько важно…», «…полученный опыт общения пригодится нам в будущей работе…», «…вместе работать легче и интереснее». Приведем еще несколько примеров из рефлексивных текстов:

«Я *раньше даже и не задумывался*, что могу так убедительно говорить, ко мне прислушивались… я был первый, кто предложил остановиться на

кандидатуре Бориса Абрамова и объяснил почему, а уже потом появились аргументы других…» (Александр К.)

«Это был мой первый опыт участия в подобном занятии и мне понравилось. Трудно сказать, что больше, наверное, возможность общения, высказывания своего мнения, всегда интересно послушать мнение других и совместно прийти к общему решению... *учишься выстраивать отношения с разными людьми…*»(Степан Н.)

«Насколько мне известно, умение работать в команде – одно из требований, которое предъявляется к современному специалисту, *работая вместе, мы учились преодолевать конфликтные ситуации, находить общие точки соприкосновения…* перед нами была одна общая цель, и совсем не было времени на пустые разговоры …» (Антон П.)

«Думаю, что участие в подобных занятиях пойдет всем нам на пользу, было очень интересно и поучительно. *Работать вместе вообще всегда интереснее,* чем одному: когда много людей, много идей, которые можно обсудить ……» (Владимир О.)

Аналитическое обобщение.

Как видно из анализа ситуации, рефлексивных текстов студентов, использование технологии *case-study* характеризуется появлением разных образовательных эффектов, связанных с изменением качества вовлеченности, качества коммуникации и совместной деятельности.

Обобщая анализ коммуникации, ее эмпирических признаков, следует заметить, что здесь прослеживается несколько видов коммуникации. Если опираться на виды коммуникации, предложенные Ю.П. Сурминым [266], то мы можем сказать, что в нашей ситуации представлены разные ее виды: это и простая односторонняя коммуникации, в виде сообщения преподавателя (когда преподаватель предлагает задания, знакомит с кейсом); взаимодействие, при котором на информационное сообщение преподавателя следует ответ студента; взаимодействие преподавателя и студента при активизации познавательной деятельности студента (когда преподавателем

задается вопрос студентам и на него следует ответ); взаимодействие в группе, при котором студенты в процессе работы над ситуацией взаимодействуют друг с другом, разворачивается процесс внутренней коммуникации, мобилизуются память, знания.

Для характеристики качества коммуникации важно, по В.И. Кабрину, учитывать и то, чтобы в ней участвовали партнеры *«разного порядка»*, с которыми участники совместной деятельности включаются в коммуникацию: с людьми разного возраста, статуса, гражданской и национальной принадлежности, личного типа; культурными образцами, оформленными в виде текстов (описание ситуации, объявление из газеты, резюме кандидатов, статистические данные, графики, таблицы, аудиозапись (фрагменты с собеседования) и т.д.), личным опытом, предметным содержанием.

Из всех обозначенных характеристик, свидетельствующих об изменении качества коммуникации, особо следует отметить, что в процессе коммуникации происходило о-смысление, а порой и пере-осмысление участниками обсуждения своих профессиональных установок, их взаимодействия с другими людьми, отношения к своему образованию, открытие новых возможностей, горизонтов своего образования. Эти эффекты отличаются от привычного понимания эффектов коммуникации, возникающих в совместной деятельности. Общепринятое представление об эффектах коммуникации состоит в том, что человек передает и получает определенную информацию, вступает во взаимодействие с другими людьми. Но качество коммуникации, возникающее при использовании технологии *case-study*, характеризуется появлением эффектов смыслообразования, что позволяет говорить о формировании транскоммуникативной компетентности, которая, по определению В.И. Кабрина, включает в себя смыслопорождение.

Анализируя рефлексивные тексты студентов, мы обращаем внимание на то, что в текстах присутствуют такие характеристики коммуникации как динамичность, полнота и интенсивность ее протекания, когда мысли *(«… мы*

стали думать вместе над тем, что…, как неожиданно возникла мысль, которая помогла нам …»), эмоции (*«У меня все время оставалось чувство неудовлетворенности, конфликта, напряжения и тревоги»*), идеи *(«…прямо на глазах появляются, рождаются разные версии, идеи…»*), действия («…спорили, высказывали предположения, приводили аргументы…»), темы стремительно сменяют друг друга. Динамизм коммуникации указывает на участие и вовлеченность участников совместной деятельности в ее организацию.

Так, в числе проявленных образовательных эффектов нами были выделены следующие:

- *появление инициатив по организации совместной деятельности и стремление реализовать их в совместной деятельности, в коммуникации. Студенты сами планируют, организуют работу в группе, вырабатывают тактику и стратегию своей работы с предложенным материалом, договариваются друг с другом, выстраивают процесс коммуникации, что отражено в текстах: «Предлагаю для начала обсудить…», «Давайте, сначала все прочитают, познакомятся с информацией, а затем послушаем мнение каждого…», «А что если мы сразу уберем одного кандидата по критерию…». На обычном занятии речевая деятельность студентов, как правило, ограничена ответом на поставленный преподавателем вопрос, выполнением упражнения по образцу. Тем самым, студенты лишаются возможности проявить инициативу, самостоятельность, творчество при выполнении заданий. На занятии с использованием технологии case-study студенты сами становятся организаторами своей деятельности. Среди вопросов, с которыми студенты обращаются к преподавателю в случае возникших затруднений, чаще других звучит вопрос не «как сказать?» это на английском языке, а «как лучше, правильнее это сделать?» при обращении к партнеру по коммуникации, соглашаясь и не соглашаясь с ним, уточняя имеющуюся информацию.*

- *расширение состава участников совместной деятельности и направлений взаимодействия. Студенты интенсивно начинают обращаться друг к другу, в коммуникацию вовлекаются те участники совместной деятельности, которые не были вовлечены ранее и* занимали нейтральную позицию.

- *изменение содержания и предмета коммуникации.* В процессе коммуникации появляются разные предметы обсуждения, сама коммуникация и совместная деятельность становились предметом обсуждения участников занятия.

- *смыслопорождение:* в процессе коммуникации происходило *о-смысление*, а порой и *пере-осмысление* участниками совместной деятельности своих профессиональных установок, их взаимодействия с другими людьми, отношения к своему образованию, роли коммуникации и совместной деятельности в будущей профессиональной деятельности. Обобщая представленный материал в рефлексивных текстах участников занятия, мы обращаем внимание на то, что ими отмечаются возможности технологии *case-study* для выделения совместной деятельности как предмета организации, для изменения характера активности, проявления инициативности;

- *вовлечение участников совместной деятельности в постановку целей и распределение функций участия в совместной деятельности;*

- *вовлечение участников совместной деятельности в анализ и рефлексию результатов и процесса своей деятельности;*

- *изменение позиции преподавателя с руководителя на участника и организатора совместной деятельности.* Преподаватель организует деятельность, не диктует и не определяет, в какой последовательности выполнять работу, предлагает материал для работы, вовлекает студентов в совместную деятельность с помощью специально разработанных заданий, вопросов, направленных на актуализацию личного опыта, межпредметных знаний.

- *признаки формирования «коллективного субъекта» совместной деятельности.* Обращаясь к рефлексивным текстам студентов, мы отмечаем, что высказывая свои переживания, впечатления, эмоции, студенты часто вместо местоимения «*я*», употребляют местоимение «*мы*»:*«…**мы** обсуждали, спорили, договаривались…», «…**мы** решили…», «…так **нам** было легче и удобнее…», «…мы были одна команда…», что* свидетельствует о появлении, рождении «коллективного» субъекта коммуникации.

Итак, на данном этапе исследования образовательного потенциала технологии *case-study* нам удалось выделить ряд эмпирических признаков, характеризующих образовательный потенциал данной технологии (см. табл. 2.).

Таблица 2.

Эмпирические признаки образовательного потенциала технологии case-study.

Эмпирические признаки	***Проявление эмпирических признаков в ситуации, в рефлексивных текстах***
расширение состава участников совместной деятельности и направлений взаимодействия	*«Мне вообще больше нравится работать в команде. Больше людей, у каждого свой взгляд, свое мнение, все люди разные, интересно послушать каждого… »*
включение в коммуникацию с партнерами «разного порядка»	*«Вот смотрите, здесь где-то говорится…, зачитываю дословно… » (обращение к описанию ситуации)* *«Давайте еще раз просмотрим те требования к кандидатам, которые указанные в объявлении… » (обращение к объявлению из газеты)* *«А вы обратили внимание, в резюме этого кандидата указанно, что… » (обращение к резюме)* *«Исходя из имеющегося у меня опыта, могу сказать, что… »* *« … я бы еще раз прослушала аудиозапись с собеседования, некоторые моменты остались для меня не совсем понятными… » (работа с аудиозаписью)* *«Приведу пример из жизни моего отца… »* *«..было интересно послушать других, поделиться своим опытом… » (обращение к опыту)* *«В моей жизни был такой случай, когда… » (обращение к опыту)* *«А у меня есть пример, когда… »* *(обращение к опыту)*

изменение содержания и предмета коммуникации	*«…было затронуто много разных тем…, обсуждались вопросы, связанные с …»* *« обсудив образование, опыт работы каждого кандидата, перешли к личным достижениям …»* *«…не просто отвечаешь на «какие-то» вопросы, как обычно, а учишься решать конкретные задачи с помощью иностранного языка, спрашиваешь, уточняешь…»* *«…именно так я себе и представляю изучение языка через общение… »* *«…сложно, если группа не может договориться, каждый пытается отстаивать свою точку зрения…»*
смыслопорождение	*«… мы учились работать в команде, это пригодится нам в будущей работе…»* *«...было полезно: на практике старались применять знания, полученные на обычных занятия»* *«…теоретически понимал и умел…, но осознано стал это делать только теперь…»* *«… теперь я понимаю, насколько важно …»* *«Хорошо…тогда, что ты предлагаешь…по какому критерию ты предлагаешь отбирать кандидатов?»* *«Ну, допустим, а дальше …?»* *«…возможно, в будущем придется общаться с иностранными коллегами, поехать за границу, полученный опыт общения будет полезен…»* *«…вместе работать легче и интереснее…»*
ценностное отношение участников коммуникации друг к другу и к себе	*«… даже если ты с кем-то не согласен,* ***это не дает тебе право перебивать человека и уж точно оскорблять его, нужно учиться уважать других, договариваться****…»* *«Подожди, Антон, Дима еще не дочитал…»* *«Подожди, пока все прочитают … нас же трое, пусть все дочитают!»* *«Все готовы к обсуждению?»* *«Все согласны, или есть другие аргументы…»* *«Постой, не перебивай, дай человеку договорить…»* *«Представь себя на его месте, как бы ты себя повел …»*

вовлечение участников совместной деятельности в постановку целей и распределение функций в совместной деятельности	*«Перед нами была общая цель, и не было времени на пустые разговоры…»* *«Для начала, пускай каждый прочитает, а затем обсудим…»* *«Давайте определимся, кто будет записывать, фиксировать все предложения,…»* *«Хорошо, определились – Антон будет выступать (представлять решение группы), а Алена оформит доску, у нее почерк хороший и рисует неплохо…»*
вовлечение участников совместной деятельности в анализ и рефлексию результатов и процесса своей деятельности	*«Мне удалось ответить на все вопросы во время презентации решения нашей группы и тем самым не подвести группу…»* *«Получил огромный опыт, возможно, в будущем пригодится при устройстве в какую-нибудь иностранную компанию»* *«И все же наша группа была креативнее и убедительнее в своем решении, чем другие …»* *«как всегда не хватило времени, но в целом мы справились с заданием»*
порождение образовательных инициатив	*«…предложил сначала прочитать, а затем обсудить…»* *«Предлагаю для начала…»* *«С кого начнем…»* *«Давайте обсудим…»* *«… изъявил желание выразить свои пожелания в виде…»* *«…они вовсе не растерялись от предоставленной свободы действий, где-то даже обрадовались и активно в «…я предложил высказаться каждому, а потом перейти к обсуждению…»* *«…и тогда я решил разрядить ситуацию и привел пример…»* *«… назревал конфликт, нужно было что-то предпринимать, я предложил проголосовать…»* *«…все как-то вдруг замолчали, и тогда я решила взять инициативу в свои руки и выступить от группы…»* *«включились в работу…»*
эмоциональная вовлеченность: разнообразие эмоциональных состояний и переживаний участников	*«…**рассуждали, шутили, смеялись**, но в то же время не забывали про задание…»* *«Аудитория **загудела,** группы, в которых работали студенты, **напоминали «пчелиные ульи»»*** *«…но сколько информации было представлено Максимом, путем его собственных рассуждений **вызывало огромное***

совместной деятельности	***удивление****…»* *«**Не кипятись,** дай другим сказать…»* *«Что-то **как-то мне не очень нравится** этот кандидат… » «Меня **настораживает** тот факт, что…»* *«…**трудно работать,** если нет взаимопонимания, тебя постоянно перебивают…»* *«…**не было страха** что-то сказать неправильно, сделать ошибку… мы все были в равных условиях и друг другу помогали….»*
нахождение в состоянии внутреннего диалога	*«Ну, что, творческий подход к решению ситуации» - подумала про себя я. «Тоже неплохо»* *«Рассуждая по кандидатуре Бориса Абрамова, Максим задавал вопросы и сам же на них отвечал: «Имеет две медали за храбрость…, скорее всего **за отвагу**…», «Двадцать лет прослужил в армии, сейчас ему сорок, скорее всего в Российской армии…», «Если ему сейчас сорок, скорее всего **70-года рождения**…», «Имеет татуировку – возможно, какой-нибудь **дракон**».»*
интенсивность, динамичность протекания коммуникации	*«…**наступило молчание**, **чувствовалась** некоторая **растерянность**, которая, **была прервана неожиданно** последовавшим…»* *«… мы много **говорили, спорили, рассуждали**…»* *«…идея **понравилась** и **была мгновенно подхвачена**…»*
формирование «коллективного» субъекта совместной деятельности	*«…и тогда мы решили…»* *«…**мы** обсуждали, спорили, договаривались…»*
изменение позиции преподавателя	*«…в процессе работы мы обращались к преподавателю с вопросами, на которые вместе искали ответы…»* *«Предлагаю не торопиться с выводами, а еще раз обратить внимание на такой раздел как «достижения» данного кандидата, мне кажется, есть над чем подумать…» (обращение преподавателя к студентам), «вместе сформулировали тему …», «совместно пришли к пониманию данных слов…»* *«**Давайте подумаем** и **вспомним** …» (обращение преподавателя к студентам)*

изменение качества знаний	*«…не просто знать, а применять на практике»,* *«запомнил много новых слов»* *«… лучше запоминается материал»*
изменение учебной мотивации	*«практическое владение языком», «живое общение», «обсуждение ситуаций из реальной жизни»*

При группировке эмпирических признаков мы обнаружили, что у нас есть признаки, характеризующие качество вовлеченности участников образовательного процесса, качество коммуникации и совместной деятельности, которые мы отнесли к характеристикам образовательного потенциала технологии *case-study*.

Особо следует отметить качество вовлеченности, обеспечиваемое технологией *case-study*. К характеристикам такого рода мы относим личностную, эмоциональную вовлеченность. Все участники совместной деятельности в результате использования технологии *case-study* оказывались «необходимыми» и «вовлеченными» в процесс организации совместной деятельности, в которой решались вопросы смысла и образования совместной деятельности, построения «пространства жизненных перспектив».

Предметная вовлеченность студентов в совместную деятельность проявлялась в их стремлении на протяжении всего занятия выстраивать коммуникацию на иностранном языке. В процесс коммуникации включались все участники обсуждения, от «сильных» до «слабых» по знаниям по предмету студентов, которые *«отмалчивались»* на обычном занятии. Несмотря на то, что их реплики и высказывания были не столь объемны и развернуты, как у более «сильных по знаниям» студентов, но стремление, желание участвовать в коммуникации уже было показательным. Будучи «вовлеченными» и «увлеченными» процессом обсуждения, студенты больше концентрировали свое внимание на содержании высказывания, постепенно

переходя к его качеству, сокращалось количество грамматических ошибок, удачно подбирались слова в соответствии с контекстом, в речи начинали появляться идиомы, устойчивые выражения, метафоры. Таким образом, происходило осознанное, а следовательно качественное овладение предметным содержанием.

1.2. Постановка проблемы создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study*.

Анализ литературы по использованию технологии *case-study* в образовательной практике, феноменологический анализ прецедента создания и использования образовательного потенциала данной технологии на учебном занятии позволил нам сделать вывод о том, что данная технология обладает существенным образовательным потенциалом относительно решения таких задач как формирование разного вида компетенций, личностных качеств, повышение учебно-познавательной активности, влияет на качество вовлеченности, качество коммуникации и совместной деятельности. Вместе с тем, в практике организации деятельности технология *case-study* хоть и используется, но не так часто, а ее оценка неоднозначна. Подтверждением сказанному стали результаты опросов, которые проводились в разных образовательных учреждениях и в разных регионах страны с целью изучения состояния внедрения современных образовательных технологий в образовательную практику, на которые мы опирались при постановке проблемы нашего исследования. В опросах принимали участие как студенты, так и преподаватели, ведущие разные дисциплины.

Достаточно показательными для нашего исследования стали результаты опроса [229, 245] проведенного среди преподавателей социологии и специальных социологических дисциплин в вузах г. Белгорода. На необходимость внедрения новых образовательных технологий в практику преподавания указало 84,61% опрошенных (суммарное количество опрошенных *«безусловно необходимо»* (38,46%)) и *«необходимо»* (46, 15%). И лишь только 15,38% опрошенных выбрали вариант ответа *«особой необходимости нет»*. Приведенные данные свидетельствуют об осознании преподавателями необходимости изменения учебного процесса посредством внедрения инновационных технологий в практику преподавания, а также всё возрастающей значимостью применения инновационных технологий для

повышения качества современного образования. Что касается использования технологии *case-study,* то результаты были следующие (см. табл. 3.).

Таблица 3.

Частота использования образовательных технологий на учебных занятиях

	Практически на каждом занятии	Выборочно, при изучении отдельных тем, разделов	Вообще не применяю	Затрудняюсь ответить
технологии объяснительно-иллюстративного обучения	69,23%	23,08%	7,69%	-
технологии проблемного обучения	15,38%	84,62%	-	-
технологии модульного обучения	-	15,38%	69,23%	15,38%
технологии развития критического мышления	38,46%	53,85%	7,69%	-
технологии групповой проектной работы	7,69%	76,92%	7,69%	7,69%
технология *«case-study»*	-	61,54%	23,08%	15,38%

На основании приведенных в таблице данных можно сделать вывод о том, что лидером по использованию *«практически на каждом занятии»* являются технологии объяснительно-иллюстративного обучения (69,23%), следующими по частоте использования следуют технологии развития критического мышления (38,46%). Несмотря на то, что технологию *«case-study»* используют выборочно только 61,54% при изучении отдельных тем, разделов, то 23,08% вообще не применяют. В то же время преподаватели (61,54%), говорят о необходимости внедрения технологии *«case-study»* в учебный процесс.

Среди причин, препятствующих распространению данной технологии, отмечались: нехватка времени, недостаток знаний в области применения данной технологии, приверженность традиционным формам и методам обучения, пассивность студенческой аудитории.

Проведенный нами опрос преподавателей Энергетического института при Томском политехническом университете с целью выявления того, как

часто технология *case-study* используется на учебных занятиях, а также трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели при использовании данной технологии, показал, что из 35 опрошенных преподавателей иностранного языка на вопрос о том, как часто технология *case-study* применяется ими на учебном занятии, были получены следующие ответы (см. диаграм. 1.): только 12% из числа опрошенных преподавателей используют данную технологию регулярно, 18% – часто, 27% – редко (при этом данная группа преподавателей отмечала использование технологии *case-study* как внесение разнообразия в процесс обучения, заполнение появившегося свободного времени, разогрев аудитории) и 43% никогда не использовали данную технологию, но знакомы с ней.

Диаграмма 1.

Результаты опроса преподавателей о частоте использования технологии *case-study* на учебном занятии

Таким образом, полученные нами результаты показали, что все опрошенные преподаватели единогласно отмечают, что данная технология должна использоваться в обучении иностранному языку, поскольку построена на общении, позволяет получать языковую практику, но есть ряд причин, которые препятствуют ее использованию на учебном занятии.

Среди таких причин были названы: низкий уровень знаний студентов, и отсюда несерьезное и поверхностное отношение студентов к занятию с

использованием данной технологии – такие ответы получены от 68,57% от общего числа опрошенных преподавателей; отсутствие кейсов, соответствующих уровню подготовки студентов – данную проблему обозначили 82,85%; отсутствие методических разработок – 20%; отсутствие банка кейсов – 42,85%; на невладение самой технологией организации занятия с использованием данной технологии указало 40% (это были ответы преподавателей, которые ответили, что не используют данную технологию на занятиях, хотя знакомы с ней); на временные затраты по подготовке кейса и самого занятия указали 34,2%; неготовность студентов, привыкших к традиционным формам обучения (работе с текстами, выполнению домашних заданий в виде эссе или письменных переводов), к самостоятельной проработке предлагаемого информационного материала на иностранном языке – 11,4%. Все перечисленные преподавателями причины, препятствующие реализации данной технологии, мы разделили на две группы: первую группу составили причины методического обеспечения, а вторую группу – причины, связанные с подготовленностью студентов (качеством предметных знаний).

Следует отметить, что подобного рода исследования проводились и в других вузах [181], в которых приняли участие преподаватели, ведущие разные дисциплины. В частности, исследование, проведенное Институтом перспективных технологий в образовании при СВФУ им М.К. Аммосова с целью изучения состояния внедрения современных образовательных технологий в университете, показало (опросом было охвачено 146 преподавателей), что технология *case-study* применяется в своей деятельности незначительной частью опрошенных преподавателей 17,2 % (25 человек из общего числа опрошенных). Среди причин столь незначительного использования данной технологии на учебных занятиях отмечались: недостаточная информированность профессорско-преподавательского состава об образовательном потенциале данной технологии, а также низкий уровень мотивации преподавателей,

ориентированных на традиционные, репродуктивные методы обучения, отсутствие потребности во внедрении современных образовательных технологий.

Проанализировав результаты проведенных опросов, мы пришли к выводу о том, что образовательный потенциал технологии *case-study* не раскрыт в полной мере и представления о нем весьма поверхностны, связаны больше с функциями «разнообразия», «развлечения», «заполнения свободного времени», в то время как прецедентный анализ использования данной технологии на учебном занятии показал, что она обладает значительным образовательным потенциалом в организации коммуникации и совместной деятельности, позволяет решать учебные и образовательные задачи и тем самым повышать качество получаемого образования. При анализе ответов преподавателей о причинах, препятствующих использованию технологии *case-study* на учебных занятиях, мы обратили внимание и на то, что среди ответов большой процент составляют ответы преподавателей, указывающих на такую причину как низкий уровень знаний студентов, и отсюда несерьезное и поверхностное отношение студентов к занятию с использованием данной технологии. Вместе с тем, как показало наше исследование, указанная причина не выступает определяющей, хотя безусловно необходимо учитывать и ее при создании потенциала данной технологии. Напротив, наше исследование показывает, что в группах студентов с начальным (*Elementary*) и средним (*Pre-Intermediate*) уровнями подготовки данная технология может успешно применяться. Проблема заключается не в уровне знаний обучающихся, а в том, как организуется коммуникация и совместная деятельность при использовании данной технологии.

Для определения трудностей, с которыми сталкиваются студенты при использовании данной технологии на учебном занятии, мы обратились к рефлексивным текстам студентов 2 курса группы 5АОС3 (10 человек) уровня Pre-Intermediate Энергетического института ТПУ, в которой регулярно

проводились занятия в течение года по дисциплине «Иностранный язык» с использованием данной технологии. Так, результаты анализа рефлексивных текстов студентов показали интерес с их стороны к данной технологии, при этом студенты больше акцентируют внимание на качестве совместной деятельности, которая становится не только предметом их внимания, но и предметом организации и обсуждения. Кроме того, студенты отмечают изменение качества овладения предметным содержанием, которое становится осознанным, осмысленным. Подтверждением сказанному являются выдержки из рефлексивных текстов: *«Мне больше нравится работать в группе... я еще раз сумела оценить свой уровень знания английского языка...не было страха, что-то сказать неправильно, сделать ошибку, наверное, потому что мы все были в равных условиях и друг другу помогали…»* (Екатерина П.); *«Насколько мне известно, умение работать в команде – одно из требований, предъявляемое к современному специалисту. Разбирая ситуацию, мы учимся работать командой, перед нами одна общая цель, и совсем нет времени на пустые разговоры…»* (Антон А.); *«Признаюсь честно, но разные типы условных предложений, которые мы прошли в прошлом семестре, до сегодняшнего занятия оставались для меня просто «китайской грамотой», но по крайне мере с двумя из четырех сегодня я точно разобрался, ведь нужно было убедить товарищей, почему «качество предлагаемых компанией электронных носителей оставляет желать лучшего…»* (Сергей Н.); *«Каждый раз в начале занятия в качестве разминки мы повторяем все типы английских вопросов, и я был почти уверен, что с ними у меня точно не возникнет никаких трудностей, ведь теоретически я понимал и умел их задавать, но осознанно стал это делать, наверное, только теперь…»* (Артем П.); «Я с трудом представлял, что смогу справиться с подобного рода заданием на английском языке, но на самом деле оказалось, … мои знания английского языка не такие и плохие, я просто понял, на что теперь мне нужно больше обратить внимание…» (Владимир К.).

Трудности, возникающие при использовании данной технологии, мы разделили на две группы. Первую группу составили трудности, связанные с недостаточным владением предметным знанием для полноценного участия в процессе коммуникации: *(«…не хватает знания лексики, грамматики для выражения своих мыслей…»* (Руслан Р.), *«… мне непривычно и достаточно трудно вести обсуждение все занятие только на английском языке, уровень моих знаний не позволяет мне это делать и это меня очень «напрягает».»* (Егор С.)). В то же время студенты отмечают, что это становится хорошим стимулом для дальнейшего изучения иностранного языка, определением и осмыслением так называемых *«слабых мест»*, *«пробелов»* в своих знаниях; пересмотром своего отношения к предмету, выработки дальнейшей стратегии в его освоении. По нашему мнению, данное затруднение носит больше психологический характер и, как показывает практика, проходит в дальнейшем при систематическом участии студентов в подобного рода занятиях, когда студенты открывают для себя и начинают рассматривать технологию *case-study* как способ овладения языком. Вторую группу составили трудности, связанные с организацией совместной деятельности: («…не всегда удается договориться, прийти к общему решению…» (Николай Р),*«…бывает сложно, я бы сказал невозможно переубедить некоторых товарищей в группе… нужно учиться слушать других…»* (Сергей Н.), *«…приходится работать в группе с людьми, с которыми не стал бы общаться и не общаюсь в обычной жизни и в этом, пожалуй, самая большая сложность для меня…»* (Тимур Р.)).

В литературе указываются и другие трудности, связанные с реализацией данной технологии в учебном процессе.

В работе «Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода» Ю.П. Сурмин отмечает, что на своем пути в вузовские аудитории и в систему повышения квалификации данная технология встречает значительные препятствия. При этом под препятствиями автором понимаются помехи, которые задерживают применение технологии, ее развитие как технологии

педагогической практики. Все препятствия, выделенные данным автором, представим схематически (рис.1):

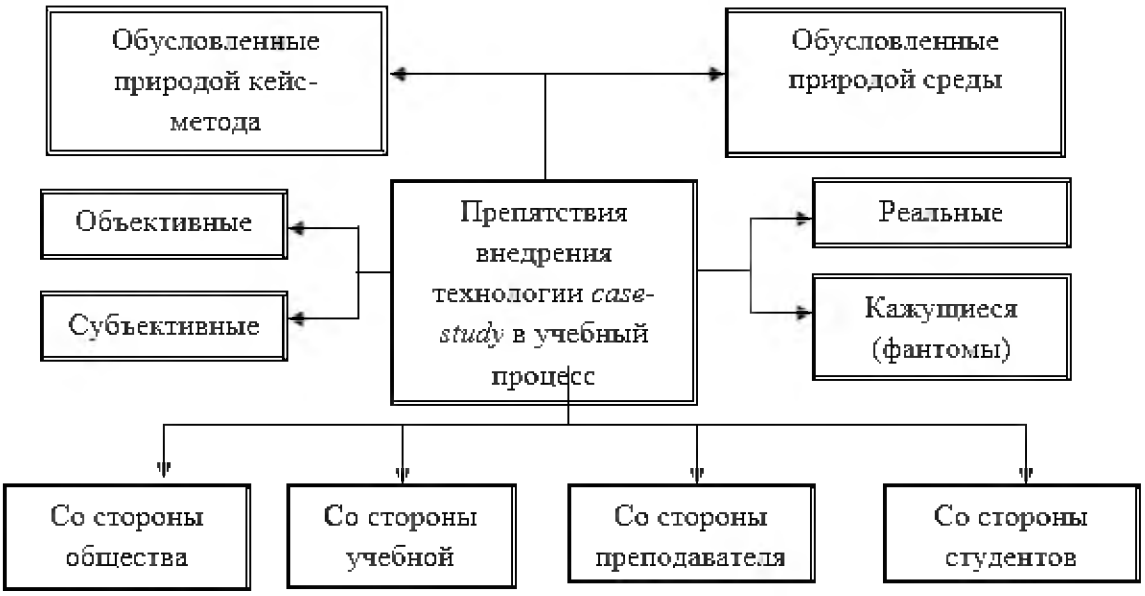


Рис.1 Препятствия внедрения технологии *case-study* в учебный процесс.

В свою очередь, Н. Л. Титова также выделяет ряд существенных затруднений, которые, по ее мнению, сдерживают применение данной технологии в учебном процессе [273]:

• неизбежное «количественное» упрощение модели по сравнению с исходным объектом;

Анализ ситуации предполагает использование только самой важной для отрабатываемой проблемы (проблем) информации. По мнению автора, введение второстепенных аспектов выполняет функцию «затуманивания» ситуации. Так, например, и в юриспруденции, и в медицине, вербальные модели предполагают содержание всего накопленного объема информации об объекте исследования, поскольку установить заранее не представляется возможным, насколько важной окажется та или иная деталь. Кроме того, в случае необходимости практически всегда возможно дополнить имеющуюся информацию. Между тем кейс всегда имеет «замкнутые границы». Преподаватели в некоторых случаях специально предупреждают о

недопустимости обращения к дополнительной информации при обсуждении и выработке решения. В то же время в практической деятельности одной из важных творческих задач специалиста любого профиля становится самостоятельное определение информации необходимой для решения задач, а также того, где она может быть найдена.

- «качественное» упрощение объекта исследования;

Принимая во внимание тот факт, что обучающимся неоднократно напоминается о необходимости применения системного подхода в исследованиях, при анализе ситуаций, как правило, рассматривают лишь одну сторону, один аспект деятельности анализируемого объекта или какую-то одну внутреннюю или внешнюю взаимосвязь. Поэтому у студентов не формируется навык постановки задачи, что равнозначно ситуации, когда студентов-медиков обучали бы лечить не человека, а конкретную болезнь.

- «отыскивание» готового решения, а не его разработка.

Разработчик лишь «скрывает» в кейсе один или несколько вариантов готового решения, которое и должен распознать обучаемый. Проблема состоит не только в неизбежном создании у студентов иллюзии их полной подготовленности к практической деятельности и простоты тех задач, которые возникнут перед ними. Намного хуже, что обучающиеся не готовы к тому, что в реальной жизни «правильных» решений может быть много или не быть вообще, а сама «правильность» является субъективным и компромиссным понятием. Самым же «плохим» является то, что обучение с помощью технологии *case-study* в лучшем случае показывает способ изучения или решения проблемы для конкретного объекта в конкретной ситуации, в то время как число подобных объектов и подобных ситуаций крайне велико, а рекомендуемая технология, как правило, нуждается в существенной адаптации. Таким образом, технология case-study не дает навыков разработки эффективных рецептов.

Существует мнение о сложности использования технологии case-study в академических группах, где значительное количество «пассивных»

студентов (Сурмин Ю.П.). Ссылаясь на практику использования данной технологии в обучении, автор отмечает, что в некоторой мере в процессе работы происходит «расхолаживание» некоторых неактивных студентов, позволяя им спрятаться за работой группы и презентацией результатов отдельными инициативными студентами. Это требует постоянного пересмотра списка и докладчиков, состава команд. Кроме того, технология требует развитой мотивации студентов на учебу, а не на формальный результат [266].

В качестве еще одной сложности, препятствующей распространению технологии *case-study* в учебном процессе, выделяется недостаточная развитость демократической традиции в преподавании, которая строилась как субъектно-объектная система, в то время как технология предполагает построение обучения в аспекте субъект-субъектного взаимодействия. Хотя личностные взаимоотношения преподавателей и студентов довольно часто были развиты и отличались гуманизмом и равенством, информационные коммуникации оставались однонаправленными от преподавателя к студенту, т.е. интеллектуальная демократия, представляющая собой важнейшую характеристику будущего общества, не получала своей реализации в обучении. Это неизбежно приводило к тому, что творческая деятельность оказывалось монополией преподавателя.

Кроме того, имеются и трудности перестройки мотивов, ценностей и установок преподавателя, вхождения его в принципиально иной стиль деятельности, отличающийся открытостью, творческой свободой, ненормативностью. Однако Сурмин Ю.П. отмечает, что это вполне преодолимый комплекс трудностей в процессе овладения данной технологией, и решительное преодоление этих трудностей позволит не только прочувствовать ее достоинства, но и обрести мощный потенциал своего собственного интеллектуального обновления [266].

Среди объективных и субъективных препятствий для внедрения технологии в практику обучения выделяются и ментальные причины. При

этом значимы не только личностные компоненты ментальности, но и ее профессионально-преподавательские составляющие. Трудности для овладения преподавателем данной технологией создает его консерватизм, боязнь работать в динамичной аудитории, в которой можно потерять контроль над студентами. Сказываются и проблемы установления равноправного общения со студентами, которые демократичность преподавателя воспринимают как его слабость и быстро «стремятся сесть на шею», выбить высокий балл, проявить при этом групповую солидарность.

Следует заметить, что многие из представленных препятствий содержат в себе по определению Сурмина Ю.П. фантомную, кажущуюся составляющую трудностей, которая обусловлена медлительными процессами социально-психологического выздоравливания выходящего из кризиса общества [266].

Материалы проведенного нами исследования, а также анализ литературы позволили нам выявить и проанализировать затруднения, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса, вовлеченные в занятие с использованием технологии *case-study,* и на этой основе сформулировать проблему, связанную с реализацией технологии *case-study* в учебном процессе.

Так, говоря о трудностях, связанных с использованием данной технологии, преподаватели часто сводят их к неподготовленности студентов, концентрируют больше внимание на недостаточном владении студентами предметными знаниями. Но на самом деле проблема заключается не в *«подготовленности или неподготовленности»* студентов, а в том, что преподаватели не осознают роль организации совместной деятельности и, следовательно, не создают и не используют потенциал данной технологии. В то время как наше исследование показало, что образовательный потенциал технологии *case-study* как раз и направлен на изменение характера и качества вовлеченности, качества совместной деятельности и коммуникации, а также на учебные результаты участников образовательного процесса. Технология

case-study раскрывает другое содержание образования, при котором студенты самостоятельно организуют свою деятельность, ставят учебные цели, ищут и используют необходимые средства и способы их достижения, контролируют и оценивают процесс и результаты своей деятельности. В этой ситуации содержание образования начинает пониматься как предмет совместной деятельности, как содержание, изменение которого обусловлено изменением содержания этой деятельности, при этом изменение в содержании образования не связано напрямую с изменением транслируемых знаний, но все чаще характеризуется такими признаками как понимание, переживание, ценностное и смысловое пространство, личностное содержание образования. Об изменении содержания образования свидетельствует и изменение в педагогической деятельности, связанное с отходом от «тотального» авторитаризма в сторону лидерства и партнерства. Это проявляется в изменении физического пространства в сторону его открытости, появлении новых образовательных ситуаций, связанных с актуализацией личного опыта, инициатив студентов, рефлексии и т.д. Об изменении содержания образования свидетельствуют и разные образовательные результаты: ими становятся не только учебная успешность и мотивация, но и эффекты разного рода: деятельностные, психологические, социальные, личностные.

И, наконец, существенной проблемой является то, что технология *case-study* не осознается как способ овладения языком. В то время как использование данной технологии меняет представление о способе организации обучения языку, способствует переходу от грамматико-переводного подхода к обучению языку к коммуникативному, основными задачами которого является организация самостоятельной, активной речевой деятельности студентов, преодоление так называемого «языкового барьера», под которым понимается неспособность студентов к использованию заученного материала в спонтанной речи, «лексического барьера» (неспособность вспомнить слово «на лету»), «грамматического барьера» (неспособность применить выученную грамматику на практике),

«разговорного барьера» (общее ощущение «потерянности», которое студенты испытывают, когда оказывается в среде говорящих на иностранном языке). Данная проблема имеет свои истоки еще из практики школьного образования, когда человеку повторяют, что язык — это сложно, что в речи главное — совершенство, что нельзя достичь этого совершенства, если не заучивать наизусть списки слов, грамматические правила и «образцовые» тексты. В сознание людей внедряется мысль о том, что изучение языка — это не радость общения, не возможность узнать много нового о мире, а тяжелый и по большей части неблагодарный труд. Репрессивная атмосфера на занятиях приводит к тому, что человек воспринимает язык не как средство общения, а как один из «трудных», «нелюбимых» предметов, по которому нужно получить положительную оценку. Изучение языка становится своеобразной пыткой. Поэтому, чтобы снять языковой барьер, научить говорить на нем, необходимо поменять отношение к его изучению, пересмотреть способ организации обучения языку, при котором: обучение строится через общение, участники образовательного процесса осознают функциональную предназначенность всех аспектов изучаемого языка, предполагающую усвоение слов и грамматических форм в деятельности. Речь идет о том, что выполняя речевую задачу, обучающийся подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает, побуждает собеседника к действию и в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы, понимает, что может дать каждому лично практическое владение языком. Необходимо учитывать и такой принцип при организации образования как *ситуативность*, при котором важным становится отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем, которые представляют интерес для студентов. Ведь желание говорить возникает у студентов только в естественной или воссозданной ситуации, которая затрагивает их. Важно учитывать *новизну* речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения и т.д.). В таких ситуациях обучаемые не получают прямых указаний

к запоминанию, оно становится побочным продуктом речевой деятельности с материалом – непроизвольным запоминанием; личностная ориентация общения, поскольку безликой речь не бывает, речь всегда индивидуальна. Любой человек всегда отличается от другого и своими природными свойствами (способностями); и умением осуществлять учебную и речевую деятельность; и своими характеристиками как личности, к которым относятся: опыт (у каждого он свой), контекст деятельности (у каждого свой набор деятельностей, которыми он занимается и которые являются основой его взаимоотношений с другими людьми), набор определенных чувств и эмоций; своими интересами, своим статусом в коллективе. Необходимо учитывать принцип коллективного взаимодействия, при котором студенты активно общаются друг с другом и условием успеха каждого являются успехи остальных. Важным становится и то, как организовано физическое пространство: если в нем удобно общаться, снимается официальная атмосфера аудитории, уходит чувство скованности, происходит обучение общению. По мнению Г. Лозанова, необходимо, чтобы такое пространство имело и достаточную временную продолжительность, инициировало «погружение» в данную языковую среду [164].

Принимая во внимание результаты проведенных опросов, мы пришли к выводу о том, что представления об образовательном потенциале технологии *case-study* весьма поверхностны и связаны в основном с функциями: *«разнообразие», «развлечение», «заполнение свободного времени»,* в то время как на самом деле, и об этом свидетельствуют результаты проведенного нами исследования, технология *case-study* позволяет решать существенные учебные и образовательные задачи: влиять на качество и характер вовлеченности, качество коммуникации и совместной деятельности, качество учебных результатов и тем самым повышать качество образования. Не имея достаточного представления об образовательном потенциале технологии *case-study*, преподаватели не используют данную технологию на своих занятиях или используют, но редко. В этой связи можно

констатировать сложившееся к настоящему времени противоречие между имеющимся образовательным потенциалом технологии *case-study* в плане формирования компетенций, развития личностных качеств, повышения учебно-познавательной активности, мотивации и недостаточным ее использованием при организации учебных занятий.

Следующим шагом нашего исследования стало обоснование создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study*.

1.3. Концептуальное обоснование создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study*.

Проведенный эмпирический и теоретический анализ создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study* на учебном занятии показал, что образовательный потенциал данной технологии заключается в изменении качества коммуникации и совместной деятельности, в выделении их в качестве предмета внимания и организации участниками образовательного процесса, что и обуславливает качество их вовлеченности.

Среди базовых принципов, лежащих в основе технологии *case-study,* наиболее существенными с позиции вовлечения участников образовательного процесса в обучение являются: первичность ситуационного анализа, связь анализа и практики, необходимость участия обучающихся, нетрадиционная роль преподавателя [24, с. 93-95]. Под первичностью ситуационного анализа понимается то, что анализ кейса заставляет обучающихся оперировать понятием «как есть», а не «как может быть». При этом им необходимо справиться с трудностями, существующими в реальном мире: с отсутствием необходимой информации, вечной проблемой конфликтующих целей и несоответствия между потребностью в ресурсах и их наличием. Связь анализа и практики подразумевает то, что традиционным научным достижением считалось знание; практик же сталкивался с необходимостью действовать. Технология *case-study* направлена на объединение знания и практики. Активное интеллектуальное и эмоциональное участие обучающихся в обсуждении является отличительной чертой технологии *case-study.* Обсуждение проблемы выступает имитацией реальности и дает возможность обучающимся приобрести умения наблюдать, слушать, диагностировать, принимать решения и вмешиваться в групповые процессы, чтобы добиться желаемого результата. Нетрадиционная роль преподавателя заключается в том, что он не руководит процессом обучения, а сам становится его участником и организатором. «Насколько я понимаю,

вся задача инструктора в том, чтобы одобрительно и неодобрительно хмыкнуть, задать несколько вопросов и подвести итог занятия», - сказал один. Другой заметил: это пример поразительной интеллектуальной неразберихи, к тому же жутко неэффективной. Почему группа должна целый час бродить впотьмах, пытаясь в чем-то разобраться, если я могу объяснить им это за две минуты? И это называется обучением? Что же тогда делает учитель?» - «Руководит процессом, который приведет к открытию», ответит защитник метода [23. С. 95]. Задачей преподавателя становится пробуждение интереса обучающихся, стимулирование их активности, направление процесса обсуждения, поощрение предложений, поддержка уверенности обучающихся в себе и их ответственности за процесс собственного обучения.

К специфической особенности технологии *case-study* относится ее отличие от проблемного и традиционного обучения. Так, Т.С. Панина отмечает, что при проблемном обучении вся «проблемность» нередко ограничивается только формулировкой проблемы и декомпозицией ее на составляющие. При использовании технологии *case-study* предполагается не только формулировка, но и решение проблемы[201.С.95].

Сравнивая технологию *case-study* с традиционным обучением, исследователи выделяют как преимущества, так и ее недостатки. Так, например, использование технологии *case-study* позволяет развивать творческие способности, формирует навыки выполнения сложных заданий в составе небольших групп, помогает успешно овладевать способностями анализа непредвиденной ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решения. В то время как при традиционных методах обучения обучающиеся не чувствуют непосредственной связи между изучаемым материалом и повседневной жизнью, не видят возможности применения теории к реальной практике, воспринимая знания как нечто такое, что может пригодиться только на занятии и экзаменах. Подобное отношение приводит к тому, что не обогащается их жизненный опыт, обучение не помогает

личностному росту, привычка воспринимать как должное плохо понятый и плохо усвоенный материал, ослабляет и притупляет мышление[201].

Учебная ситуация, которая при традиционной организации занятия характеризуется как ситуация *«вынужденного»*, *«принудительного»* говорения, *«предписанного»* условиями коммуникации и совместной деятельности, меняется на ситуацию инициативного способа деятельности, *«естественного»*, *«свободного»* общения, когда от вынужденного участия в совместной деятельности, принудительных высказываний и суждений (т.е. позиции исполнителя), студенты-участники совместной деятельности переходят к ситуации корректировки темы коммуникации, поиску и достижению согласия, построению коммуникации от первого лица и от имени конкретного человека, что и обуславливает качество их вовлеченности в организацию занятия, в освоение учебного материала.

Все вышесказанное позволяет нам говорить о том, что технология *case-study «вскрывает»* коммуникативную природу образования. При этом организация коммуникации выступает не просто как один из факторов повышения качества образования, но и как основной, базовый фактор, определяющий качество вовлеченности каждого участника образовательного процесса, изменение их позиции, проявление инициативности в организации образования, в освоении учебного материала.

Обратившись к существующему опыту построения образовательной практики на коммуникативных началах, нельзя не заметить тот факт, что впервые такие попытки предпринимаются в преподавании иностранного языка [95] и связаны они с поиском путей решения вопроса о повышении качества языкового образования. Это связано прежде всего с возрастанием роли коммуникации в обществе. Как отмечает Ж.-Ф. Лиотар, в обществе, где коммуникационная составляющая очень важна, языковой аспект приобретает особое значение [165]. Образовательные коммуникации в языковой подготовке сводятся к общению, а коммуникативное образование – к созданию естественной ситуации общения на занятиях по иностранному

языку. Коммуникативный подход выступает в качестве альтернативы грамматико-переводному подходу к обучению языку, предполагающему освоение лингвистических моделей, грамматических правил и языковых норм. Организация образования на основе коммуникативного подхода в преподавании иностранного языка делает акцент не на знание правил и норм, а на эффективность речевого поведения и взаимодействия, под которым понимается качество организации совместной деятельности.

На сегодняшний день не существует единого определения понятия коммуникация, но тем не менее можно выделить два основных направления в его понимании. Первое заключается в представлении о коммуникации как процессе передачи информации от одного источника к другому, а второе направление рассматривает коммуникацию как двунаправленный процесс, в котором «субъект коммуникации является отправителем и получателем сообщения не последовательно, а одновременно». Для моделей второго типа важны процессы рождения смысла, интерпретации, понимания. Например, увиденная коммуникация – это не просто передача готовой информации, сформированных смыслов, а, прежде всего, рождение новых смыслов. Ситуация коммуникации возникает тогда, когда мы соотносим свои смыслы со смыслами других участников коммуникации, что позволяет осуществиться появлению новых. В коммуникации происходит рождение общих смыслов, понимания, которое выступает важным элементом коммуникации.

В коммуникативном подходе В.И. Кабрина [111,112] понятие «коммуникация», рассматривается как «универсальный информационно-энергетический смысло-творческий процесс» [86. С. 111]. «Коммуникативность как интегральная характеристика личности имеет значительно большую глубину и радиус действия, нежели принято думать: в нее может включаться генетический опыт прошлых поколений и жизней, ключ к которому в обычных условиях чаще всего недоступен» [127. С. 8].

«Важно, что в феномене и понятии коммуникация главное – это передача информации, имеющей жизненный смысл» [111. С. 55].

Выявляя сущностные основания жизни, В.И. Кабрин опирается на идею К.Ж. Роджерса о том, что «жизнь есть постоянное самоперерастание, самоопределение себя прежнего, еже моментное пере-живание со-бытий и самого себя до неузнаваемости, при сохранении сути себя» [112. С. 53]. Учитывая эти признаки жизненного процесса как развития, как «пере-живания многообразного информационного транзита и трансформации, метаморфоз и трансмутаций событий» [112. С. 54], автор вводит понятие транскоммуникация. «Транскоммуникация – это процесс общения между инаковыми и разнопорядковыми субъектами в интра- и интерперсональных планах; это сверхдинамичный, смыслообразующий процесс гармонизации разноуровневых миров человека, открывающий в нем смысловое единство микро- и макрокосмоса» [112.С.54].

В.И. Кабрин обосновывает понимание коммуникации как универсального информационно-энергетического смысло-творческого процесса. Коммуникация является саморазвивающимся процессом. Любой жизненный смысл имеет энергетический и информационный аспект. В жизни постоянно происходит разрешение двойного противоречия (избирательности и взаимности), это возможно лишь через постоянное смыслообразование, что, в конечном счете, способствует выходу коммуникативного процесса на новый качественный виток общения со средой.

Из характеристик, свидетельствующих об изменении качества коммуникации, по В.И. Кабрину, при использовании технологии *case-study* мы отметили, что в процессе коммуникации происходило о-смысление, а порой и пере-осмысление участниками обсуждения своих профессиональных установок, их взаимодействия с другими людьми, отношения к своему образованию. Таким образом, качество коммуникации, возникающее при использовании технологии *case-study*, характеризуется появлением эффектов смыслообразования, что позволяет говорить о формировании

транскоммуникативной компетентности, которая, по определению В.И. Кабрина, включает в себя смыслопорождение.

Для характеристики качества коммуникации важно, по В.И. Кабрину, учитывать и то, чтобы в ней участвовали партнеры *«разного порядка»*, с которыми участники совместной деятельности включаются в коммуникацию: с людьми разного возраста, статуса, гражданской и национальной принадлежности, личного типа; культурными образцами, оформленными в виде текстов (описание ситуации, объявление из газеты, резюме кандидатов, статистические данные, графики, таблицы, аудиозапись (фрагменты с собеседования) и т.д.), личным опытом, предметным содержанием.

В.И. Тюпа обозначил три положения коммуникативно организованного обучения [274], которые, по нашему мнению, реализуются при использовании технологии *case-study*. Первое заключается в том, что целью обучения выступает не усвоение и накопление знаний *«готового характера»*, а их освоение как добываемых, приобретаемых здесь и сейчас знаний, в процессе совместной деятельности, в работе сознания. При этом понимание и знание не совпадают, и пониманию отдается предпочтение. Кроме того, необходимо относиться к пониманию как к переводу на язык внутренней речи [275]. «Понимание, без чего коммуникативное событие не будет иметь место, – это перевод высказывания с социального («внешнего») языка говорения или письма на ментальный («внутренний») язык ответных речевых актов смыслополагания» [275.С.8]. Следовательно, коммуникация выступает не в качестве механического перемещения информации, а в качестве «встречных взаимоактуализацирующихся смыслов». В-третьих, преодоление авторитарности отношений между педагогом и учеником, переход от авторитарного урока к авторскому и соавторскому. Образование, выстроенное на принципах коммуникативности, позволяет акцентировать внимание не на содержании предмета, а на изменении характера взаимодействия участников образовательного процесса.

При использовании технологии *case-study* педагог выступает не только как участник коммуникации, совместной деятельности, предлагая свои идеи, (*«а если принять во внимание географическое положение объекта?»*), проблематизирует (*«значит коммуникативные умения и навыки тоже важны для инженера?»*), обобщает и формулирует разные представления (*«получается, что личные качества человека и квалификация это ни одно и то же, личные качества нам даются от природы, а квалификацию мы можем приобрести… »*), но и организует коммуникацию и совместную деятельность, актуализирует личный опыт участников занятия (*«Кто-нибудь уже имел опыт участия в собеседовании? Какие ассоциации у вас возникают со словосочетанием «источники энергии»?»*), позитивно оценивает вовлеченность *(«Интересная ситуация. Давайте подумаем, почему некоторые считают, что …, другие же напротив… »*). Коммуникативно организованное образование дает возможность обучающемуся не ограничиваться в своем познании только учебными рамками, но и задействовать опыт из других областей знаний, обычной жизни. Таким образом, у обучающегося появляется возможность выбора стратегии собственных действий, перспективы самостоятельного рассмотрения учебного предмета, темы для обсуждения, поскольку он оказывается соавтором образовательного процесса.

Если рассматривать технологию *case-study* в рамках концепции совместной деятельности, то все участники образовательного процесса рассматриваются как участники совместной деятельности, и образовательные возможности данной технологии проявляются в том, что участники совместной деятельности могут оказывать влияние на коммуникацию и совместную деятельность, участвовать в их организации.

Обосновывая проблему создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study, м*ы обращаем внимание не только на его характеристики, но и на условия его создания, в числе которых: возможность выбора и конкретизации тем обсуждения, коммуникации; возможность

организации и планировании совместной деятельности, групповая дифференциация и динамика, актуализация и обогащение субъектного опыта обучающихся. При этом создание потенциала технологии *case-study* обуславливается изменением качества совместной деятельности, когда совместная деятельность *«анонимного»* и *«обезличенного»* характера становится деятельностью личностной, а участники образовательного процесса становятся участниками и организаторами совместной деятельности и коммуникации.

Выводы по I главе:

1. Введение понятия контекст в рамках нашего исследования позволяет представить сложившуюся ситуацию в современном образовании как *«реальность»*, определяемую разработкой и реализацией разных подходов к организации образования. При характеристике контекста важным для нашего исследования становится то, что решение задач развития образования осуществляется не просто на отдельных локальных участках, а системно. Поэтому речь идет не только о переосмыслении, переопределении цели, направлений развития образования, подходов к организации образования, но и о разработке вопросов использования технологий, средств, которые позволяли бы более эффективно решать задачи повышения качества образования. Важной характеристикой контекста в нашем исследовании является и то, что образовательное учреждение, на базе которого нами проводится изучение образовательного потенциала технологии *case-study,* активно включено в решение актуальных задач развития образования.

2. Широкий интерес к технологии *case-study* и ее использованию вызван тем, что возможность ее применения связывается с реализацией различных подходов к организации образования: коммуникативного, компетентностного, личностно-ориентированного, антропологического. Эффективность использования данной технологии рассматривается с разных точек зрения, в том числе ее возможности для развития учебных умений в различных предметных сферах, повышения учебно-познавательной

активности, учебной мотивации, в развитии аналитического мышления. Технология *case-study* используется в обучении педагогике, иностранным языкам, информатике, социальным наукам, экономике, маркетингу, стратегическому менеджменту. В работах, посвященных вопросам организации компетентностного обучения в образовании, технология *case-study* рассматривается как средство формирования различных компетенций, среди которых: экологическая, информационная, межкультурная, инновационно-предпринимательская компетенция. Актуализация антропологического подхода, в рамках которого происходит переосмысление сущности самого образования, понимаемого как пространство смыслообразования, человеческой, личностной коммуникации (В.И. Кабрин), гуманитарной среды (В.И. Слободчиков), образовательной реальности, в проектировании и создании которой принимает участие сам человек (Г.Н. Прозументова), технология *case-study* рассматривается в контексте решения проблемы образования человека. При этом речь идет не только о формировании отдельных качеств и компетенций, но и о становлении субъектной позиции участников образовательного процесса (И.А. Коровина), инициировании ими смыслообразования (Р.М. Грановская, И.Ф. Исаев, В.Я. Ступаков), что и дает основание считать, что использование технология *case-study* направлено на реализацию не только компетентностного, личностно-ориентированного, но и антропологического подхода к организации образования.

3. Анализируя различные литературные источники на предмет определения понятия «потенциал», нельзя не обратить внимание на то, что все отмечают скрытую природу потенциала и в этом смысле становится понятно, почему изучение потенциала чаще всего фокусируется на том, как актуализировать его, а не на том, как его создавать. По мнению Д. Леонтьева, может быть два существенно разных взгляда на изучение потенциала, два подхода. Один подход – «потенциализм» (считается, что он принадлежит В. Франклу) трактует потенциал как *врожденные возможности*, заложенные на

биологическом уровне и раскрывающиеся при благоприятных условиях. Другой подход базируется на утверждении Ж.-П. Сартра: «Существование предшествует сущности» и означает, что потенциал *создается* человеком, *обуславливается* его свободным выбором и жизнью.

Поскольку нас интересует образовательный процесс, то в фокусе нашего исследовательского внимания то, что собой представляет и как создается образовательный потенциал технологии *case-study*. Под «потенциалом технологии *case-study*» мы понимаем возможности данной технологии, которые создаются и формируются и при определенных условиях могут стать ресурсом повышения качества образования. Создание образовательного потенциала технологии *case-study* означает, что участники образовательного процесса выделяют коммуникацию и совместную деятельность как предмет организации и влияния, что и обуславливает качество их вовлеченности в образовательный процесс.

4. К характеристикам образовательного потенциала технологии *case-study* мы отнесли: изменение качества вовлеченности, проявляющееся через вербализацию участниками совместной деятельности своих представлений о смысле, возможностях, необходимости своего образования, постановку вопросов на смысл, порождение образовательных инициатив; изменение качества коммуникации, характеризующееся такими признаками, как расширение состава участников коммуникации и направлений взаимодействия, *«сверхдинамичностью»* протекания (события, мысли, идеи, эмоции стремительно сменяют друг друга), взаимодействие с партнерами *«разного порядка»*; изменение качества совместной деятельности, которое характеризуется такими признаками как вовлеченность участников совместной деятельности в постановку целей и распределение (функций) участия в совместной деятельности, анализ и рефлексию результатов и процесса своей деятельности, совместная деятельность становится предметом организации и обсуждения ее участников, формирование «коллективного субъекта» совместной деятельности; изменение позиции

участников совместной деятельности от прямого руководства и исполнения к участию и организации совместной деятельности; изменение качества учебных результатов.

5. Проведенный эмпирический анализ образовательного потенциала технологии *case-study* позволил не только выделить ряд его характеристик, но и определить условия создания образовательного потенциала данной технологии. В качестве условий мы определили: возможность выбора и конкретизации тем обсуждения, коммуникации; возможность планирования своей деятельности, постановки и достижения целей; участие в анализе и рефлексии процесса и результатов своей деятельности. Использование технологии *case-study* принципиально и качественно меняет характер совместной деятельности, учебную ситуацию, которая при традиционной организации занятия характеризуется как ситуация *«вынужденного», «принудительного»* говорения, *«предписанная»* условиями коммуникации и совместной деятельности, на ситуацию «*инициативного»* способа деятельности, *«естественного»*, *«свободного»*, *«осознанного»* и *«осмысленного»* говорения, характеризующуюся групповой дифференциацией и динамикой.

Глава 2. Организация эксперимента по созданию и использованию образовательного потенциала технологии *case-study* на учебном занятии.

2.1. Построение модельной ситуации по созданию и использованию образовательного потенциала технологии *case-study* на учебном занятии.

Разработка экспериментальной программы осуществлялась на базе Национального исследовательского Томского политехнического университета. Цель эксперимента, который состоял из трех этапов, заключалась в обосновании создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study* на учебном занятии.

Первым этапом проектирования и организации эксперимента стало построение модельной ситуации создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study* на учебном занятии по дисциплине «Иностранный язык».

Проведенное нами исследование показало, что существенными характеристиками образовательного потенциала технологии *case-study* является изменение качества коммуникации и совместной деятельности участников образовательного процесса, их вовлеченности в организацию своего образования. Поэтому на данном этапе нашей исследовательской задачей стало создание образовательного потенциала технологии *case-study* для изменения качества коммуникации и совместной деятельности, качества вовлеченности участников образовательного процесса, у*чебной задачей* данного этапа было: введение в новую тему *«Экология»*. На занятии разбирался кейс: *«Отходы промышленных предприятий – глобальная проблема нашего времени» («Global problem of industrial waste»*), автор кейса – студент 2 курса, группы 5АОС3 Рыбаков Владимир. (см. Приложение 2).

На первом этапе занятия «погружение в тему» для формирования вовлеченности участников занятия в коммуникацию им было предложено стать участниками процесса совместного формулирования темы предстоящего занятия. Для вовлечения в работу максимального количества участников, было предложено задание (см. Приложение 2 Casestudy 2,

Задание А, из раздела Warming-up.), для выполнения которого необходимо было посмотреть на доску, где было написано выражение *«источники энергии»,* и сказать ассоциации, которые возникают с данным выражением. Стали высказываться разные мнения, назывались разные виды источников энергии (*уголь, ветер, вода, уран* и т.д.), перечислялись имена прилагательные (*природный, дорогой, опасный,* и т.д.), устойчивые выражения (*электростанции, вырабатывать энергию* и т.д.). Таким способом удалось вовлечь в коммуникацию *всех* участников занятия. Ассоциации с предложенным выражением были настолько разные и неожиданные, что высказанное, например, предложение включить в список ассоциаций прилагательное *«инновационный»*, *«спровоцировало»* вопрос со стороны других участников занятия о том, с чем связана такая ассоциация, на что последовало объяснение со стороны студента, предложившего данное слово, что сегодня очень много говорят об инновациях в разных областях, вот он подумал и решил, что возможно в будущем будет открыт новый источник энергии, который можно будет отнести к инновационным. Увеличивалось не только количество участников коммуникации, но и расширялись направления взаимодействия, характеризующиеся появлением вопросов друг к другу, обращением к личному опыту, межпредметным знаниям.

Для вовлечения максимального количества участников занятия в рассуждения, побуждение их к высказыванию своего мнения мной было предложено сначала включить мое слово-ассоциацию *«опасный»* в список уже имеющихся слов, но при этом мое предложение звучало больше как вопрос ко всем участникам *«Насколько слово «опасный» может быть уместно в данном контексте?».* На что стали приводиться различные примеры из жизни: это и техногенная катастрофа на Шушенской гидроэлектростанции, катастрофа на Чернобыльской АЭС и т.д., последовали объяснения, высказывания своего отношения к прозвучавшему с моей стороны вопросу.

Затем участникам занятия было предложено подумать и поделиться информацией, о новых, только что открытых источниках энергии, которые можно считать инновациями уже сегодня. Вопросы такого плана, как правило, обращены к личному опыту, знаниям студентов и всегда находится множество разных и интересных ответов. Так, один из студентов поделился информацией о том, что не в промышленных, конечно, масштабах, но, тем не менее, в качестве источника энергии могут выступать самые обыкновенные фрукты, в частности – апельсины и пообещал на следующем занятии продемонстрировать эксперимент всей группе. *«Интересная информация, я, например, об этом не слышала раньше, а вы?»* – обратилась я к другим участникам занятия, на что последовало множество разных высказываний. Стали приводиться разные примеры: *«энергия от водорослей»*, *«энергия подводных течений»* и т.д. Поощрение с моей стороны инициативы одного из участников спровоцировало множество разнообразных высказываний со стороны других участников.

Организованная таким способом коммуникация характеризуется увеличением количества участников, расширением направления взаимодействия, появлением вопросов друг к другу, множеством разнообразных высказываний, вовлеченностью в обсуждение за счет привлечения личного опыта, имеющихся знаний, при этом коммуникация носит не анонимный характер, а выстраивается от первого лица, от имени конкретного человека. Процесс коммуникации характеризовался количеством и разнообразием затрагиваемых тем в рамках одного задания, за сравнительно небольшой промежуток времени. Участники занятия обсудили такие темы как: разные виды источников энергии, инновации в области энергетики, экологические проблемы, связанные с эксплуатацией того или иного вида энергии.

Вторым этапом занятия стал этап организации совместной деятельности (см. Приложение 2 Casestudy 2, ЗаданиеА, из раздела Teamwork). Для вовлечения участников занятия в совместную деятельность

до начала работы с кейсом каждой группе было предложено обсудить и составить список правил поведения, которых каждый участник обязуется придерживаться в процессе работы с кейсом, чтобы обсуждение не переходило в стадию выяснения отношений между его участниками. Работа по организации и планированию обсуждения переходит к студентам, которые сами договариваются о том, кто будет фиксировать поступающие предложения, предлагают правила, отбирают интересные с их точки зрения предложения, утверждают окончательный список правил. В процессе обсуждения затрагиваются и решаются вопросы смысла и качества совместной деятельности. Так, предложенное правило *«не перебивать собеседника»,* сопровождалось развернувшейся дискуссией о том, что «*…если каждый не будет придерживаться данного правила, то трудно будет прийти к какому-то решению и вообще может не хватить времени … », «каждый должен активно принимать участие в обсуждении, от этого будет зависеть качество принятого решения» и т.д.*

Для создания вовлеченности в совместную деятельность, в данном случае по обсуждению правил поведения, мной часто используются «провоцирующие» вопросы, например, *«Насколько важен для нас предложенный пункт в правилах как «не перебивать собеседника», а если он все время говорит и не дает вставить слово другому, может быть заменим другим правилом?», «Уважать мнение других», а если не уважают твое, что тогда делать в этой ситуации?»* и т.д., сформулированный таким образом вопрос часто вызывает неоднозначную реакцию и увеличение количества желающих высказать свое мнение и отношение к прозвучавшему вопросу.

Прежде чем перейти к обсуждению кейса, каждой группе выдается материал, с которым необходимо ознакомиться (см. Приложение 2 Casestudy 2, Задание А, из раздела Case-study). Чтобы с материалом было интересно работать, он подбирается таким образом, чтобы не ограничиваться одним описанием ситуации, сюда входят и дополнительная информация по

обсуждаемому объекту, его история, карта, на которой расположен объект. Совсем не обязательно, чтобы вся предложенная информация учитывалась при обсуждении и принятии решения, но зачастую бывает так, что несущественная для одних участников информация оказывается важной для других и влияет на качество принимаемого решения. Получив для работы материал, студенты сами планируют свою деятельность по работе с ним, проявляют инициативу в постановке цели, определяют последовательность работы с материалом, организуют обсуждение, рассчитывают время, принимают решение, выбирают спикера. Актуализация смыслопорождения участников образовательного процесса прослеживается в процессе коммуникации и совместной деятельности, когда появляются вопросы участников занятия друг к другу о смысле и последовательности действий в работе с предложенным материалом, о природе возникновения того или иного суждения и его применении в данном конкретном случае. Таким образом, происходит переход от «вынужденного», «предписанного» условиями коммуникации и совместной деятельности говорения к «естественному», «свободному» общению. Выполненные студентами по окончанию занятия рефлексивные тексты свидетельствуют о том, что меняется характер и качество их вовлеченности в образовательный процесс, при этом коммуникация и совместная деятельность становятся предметом их организации и обсуждения. Для подтверждения, сказанного обратимся к рефлексивным текстам участников занятия, в которых отражается данный аспект образовательного потенциала технологии *case-study*.

Выдержки из рефлексивных текстов студентов 2 курса, группы 5Б24:

«Мне всегда хотелось выучить какой-нибудь один, а в идеале два иностранных языка, поэтому еще до поступления в университет я занимался с репетитором, посещал курсы. В результате я получил хорошие теоретические знания, но всегда не хватало языковой практики. Занятие с использованием технологии case-study совпадает с моим представлением о способе изучения иностранного языка, дающем возможность применять на

практике свои знания. Мне ***нравится работать в группе, совместно решать проблемы. Интересным*** *и* ***ценным*** *для меня было то, что* ***разбираемая в кейсе проблема была связана с моей будущей профессиональной деятельностью****, обсуждение которой позволило мне осознавать и понять всю сложность и серьезность выбранной мной профессии, задуматься об ответственности, которая ложится на меня в будущем ...»* (Руслан Р.)

«...Во время обсуждения в группе высказывается много разных мыслей, интересных идей, ведь у каждого есть свой «багаж знаний», свой опыт, поэтому ***работать вместе всегда легче****, главное уметь слушать и слышать друг друга, а это конечно важное умение, которому, как показывает практика, тоже надо учиться ...»* (Владимир К.)

*«...****учиться общаться на иностранном языке, выстраивать взаимоотношение с разными людьми, договариваться, совместно решать проблемы*** *все, что нам* ***дают подобные занятия****, несомненно, пригодиться в будущей профессиональной деятельности, тем более, если ты ставишь перед собой конкретные цели, я имею в виду продвижение по службе, хорошую работу в престижной компании...»* (Егор С.)

Представленные тексты являются подтверждением того, что в процессе коммуникации происходит порождение смыслов, касающихся целей, перспектив будущей профессиональной деятельности; качества получаемого образования, значимой характеристикой которого становится качество организации совместной деятельности.

Третьим, заключительным этапом занятия стал этап рефлексии результатов и процесса деятельности участников занятия. Для вовлечения *всех* участников в рефлексию было предложено каждому по цепочке одним прилагательным охарактеризовать прошедшее занятие: «интересное», «скучное», «познавательное» и т.п. и по желанию объяснить высказанное мнение. Затем предлагалось каждому в письменном виде ответить на 3 вопроса, такие как: *«Что нового открыли для себя на занятии?»*, *«Где и как*

пригодится полученный на занятии опыт?», «Какие пожелания на будущее для улучшения работы на занятии с использованием данной технологии?»

Создание модельной ситуации позволило выделить этапы организации деятельности на занятии с использованием технологии *case-study* (1 этап – погружение в коммуникацию, 2 этап – организация совместной деятельности, 3 этап – организация рефлексии результатов и процесса деятельности), а также определить условия, при которых создается образовательный потенциал данной технологии. Нами было установлено, что изменение в коммуникации (расширение состава участников, направлений взаимодействия, разнообразие и количество обсуждаемых тем), изменение качества совместной деятельности (участие в организации и планировании, постановке и достижении целей совместной деятельности) происходит в тот момент, когда участникам занятия предоставляется право выбора темы обсуждения, способа деятельности, предоставляется возможность для проявления инициатив, происходит актуализация личного опыта. Особым условием выступает *позиция преподавателя,* который выступает участником и организатором коммуникации и совместной деятельности, при этом участие характеризуется предложением своих идей, поддерживанием и поощрением инициатив участников занятия, но преподаватель выступает и организатором коммуникации и совместной деятельности, что выражается в разработке им учебных заданий, направленных на вовлечение участников занятия в коммуникацию и совместную деятельность.

2.2. Использование технологии *case-study* на занятиях, решающих разных учебные задачи.

Вторым этапом эксперимента по созданию и использованию образовательного потенциала технологии *case-study* стала организация занятий, решающих разные учебные задачи (активизация пройденного материала, проверка и контроль усвоенных знаний) с использованием на технологии *case-study*.

Получив широкое распространение в практике обучения студентов менеджменту, юридическим наукам, технология *case-study* долгое время не находила широкого применения в практике обучения иностранному языку и рассматривалась преподавателями больше как средство для «разогрева» аудитории, а не как технология, обладающая значительным образовательным потенциалом в обучении языку. Наше исследование показало, что образовательный потенциал данной технологии состоит в возможности влиять на качество вовлеченности, коммуникации и совместной деятельности. При этом регулярное использование данной технологии на занятиях, решающих разные учебные задачи, влияет на качество учебных достижений участников образовательного процесса.

Использование технологии *case-study* на занятии введения в новую тему становится эффективным средством организации коммуникации и совместной деятельности при «погружении» в новую тему.

Предлагаемые преподавателем задания в начале занятия направлены на вовлечение студентов в совместную деятельность через актуализацию и систематизацию в речи пройденного ранее лексического и грамматического материала по теме с привлечением опыта студентов, межпредметных связей, совместное формулирование темы занятия, организацию преподавателем ситуаций понимания студентами незнакомых слов и выражений, что ведет к осмысленному овладению студентами предметным содержанием и осознанному использованию полученных знаний на практике.

Использование технологии *case-study* на занятии, целью которого становится закрепление пройденного материала, помогает активизировать в речи пройденный лексический и грамматический материал, проконтролировать качество и объем усвоенного студентами материала для корректировки и выработки дальнейшей стратегии работы по овладению предметным содержанием. Кроме того, у студентов появлялась возможность получить языковую практику, а также самим осмыслить и оценить качество проделанной ими работы по освоению учебного материала.

Использование технологии *case-study* на контрольном занятии по овладению учебным материалом становится эффективным контролирующим средством. Студенты демонстрируют достигнутые результаты по овладению предметным содержанием, сформированные за время работы коммуникативные компетентности, компетентность участника и организатора совместной деятельности. Более того, на сегодняшний день актуальна и сложна проблема оценки компетенций, результатов обучения, которая сводится, как правило, к оцениванию знаниевой составляющей результатов образования, что является не совсем правильным. По мнению Г.К. Селевко, компетенция представляет набор компонентов, в которые входят не только знаниевые (когнитивные), но и деятельные (поведенческие) и отношенческие (аффективные) компоненты [242]. Поэтому необходим такой вид диагностики, который бы помогал не только выявлять знания, умения, навыки, поскольку компетентности формируются и проявляются в деятельности, но и осуществлять оценку уровня их сформированности – это оценка освоенных студентами способов деятельности. Результат освоения субъективно новой деятельности (способов деятельности) отслеживается с помощью оценки продуктов деятельности или однозначно формализованного наблюдения за осуществлением содержания и процедуры деятельности. Именно деятельностная составляющая компетенции как результата образования не позволяет оценивать его в целом посредством традиционных контрольно-измерительных материалов, ориентированных на воспроизведение знаний, умений [74].

Соглашаясь с мнением Д. Иванова о том, что освоение компетенций можно оценить по результатам решения проблемных ситуаций [102], а также с утверждением А.Г. Яковлевой и Л.Г. Смышляевой [260] о том, что главным критерием в определении акцентации компетенции является преобладающая форма ее проявления в поведении человека в реальной или учебной ситуации, считаем, что использование кейсов в качестве оценочного материала для измерения ключевых компетенций студентов на зачетном

занятии или экзамене становится одним из решений вопроса, связанного с контролем и оценкой качества образования, поскольку данное диагностическое средство помогает создавать ситуации для проявления компетенций студентов.

2.3. Результаты создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study*.

Заключительным этапом эксперимента стала диагностика, анализ, интерпретация результатов исследования.

Гуманитарные методы исследования заключаются в том, что сами участники образовательного процесса выступают не только в роли обучаемых, но и в роли организаторов своего обучения и осуществляют аналитические процедуры по отношению к организации своего образования. В этой связи одним из средств организации аналитики и рефлексии для нас выступил тест на диагностику функционально-смыслового содержания совместной деятельности, разработанный Г.Н. Прозументовой (см. Приложение). Тест проводился на 2 курсе в группах 5Б22, 5Б23, 5Б24, в которых на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» применялась технология *case-study*. В опросе приняло участие 32 человека. Данный тест позволил всем участникам совместной деятельности оценить позицию одного из ее участников, а именно педагога, как участника и организатора совместной деятельности, рассмотреть и охарактеризовать изменения в совместной деятельности и позиции педагога, которые обуславливаются использованием технологии *case-study*. В списке предложенных действий на занятии были действия, соответствующие разным моделям совместной деятельности: авторитарной, лидерской, партнерской (см. диаграм. 2.).

Диаграмма 2.

Использование разных моделей совместной деятельности на учебном занятии с применением технологии *case-study*.

Проанализировав полученные результаты, мы увидели, что при использовании данной технологии применяются и актуализируются разные модели организации совместной деятельности, при этом чаще всего отмечалась партнерская модель (создание ситуаций высказывания каждым собственных переживаний, впечатлений, возможности их проговорить, обсудить, находить аргументы в дискуссиях, групповая форма организации совместной деятельности), но вместе с тем наряду с этой моделью использовалась авторитарная и лидерская модели. Таким образом, мы получили подтверждение того, что потенциал технологии *case-study* не только в изменении качества совместной деятельности, но и том, что это изменение характеризуется разнообразием используемых моделей, а также актуализацией позиции партнерства.

Вторым этапом диагностики стал этап анализа рефлексивных сочинений студентов, которые мы разделили на две группы: тексты, в которых говорится о совместной деятельности как о значимом для студентов феномене, и тексты, в которых совместность как ценность студентами не выделяется. Студенты, вовлеченные в организацию занятий с использованием технологии *case-study*, формируя свои представления о

современном образовании, включают в оценку его качества характеристику качества организации совместной деятельности. Так, выделяя организацию совместной деятельности на занятии, студенты отмечают способы деятельности, относящиеся к инициативным, пробным действиям, с проектированием и проблематизацией, употребляя такие слова как «мнение», «идея», «мысль» «версия», и т.д. (*«… при выборе места для проведения предстоящей конференции нами учитывалось мнение каждого, что, я считаю, очень помогло нам в принятии данного решения… »* (Светлана Т.), «*…когда работаешь в группе, всегда много разных интересных идей…*» (Кирилл С.), *«высказанная версия о «человеческом факторе » сначала нами не рассматривалась, но в итоге мы все равно к ней вернулись и решили обсудить еще раз… »*(Антон П.)

Из данных текстов видно, что совместная деятельность становится особой ценностью для студентов, они отмечают ценность группы как сообщества для развития каждого.

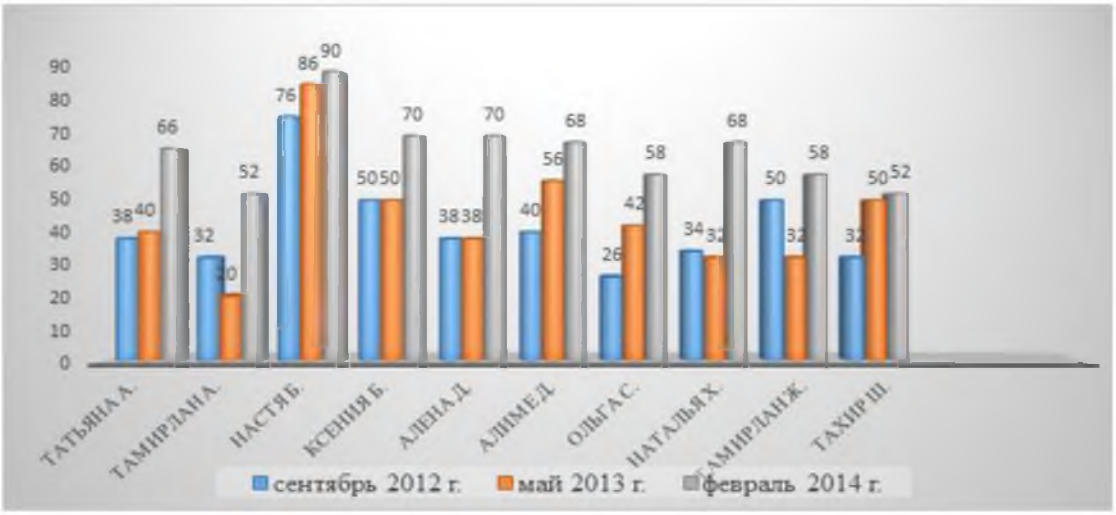
Влияние образовательного потенциала технологии *case-study* на качество освоения учебного материала определялось через появление в рефлексивных текстах студентов признаков качества их вовлечённости. Метод контент-анализа текстов (28 текстов) позволил выделить ключевые слова, характеризующие качество личного участия в совместной деятельности и освоении учебного материала. Словами-маркёрами стали: *своё(я)* (мнение, понимание, позиция и т.д.) при характеристике качества участия в совместном действии (в 60% текстов); участие в общении, обсуждении (в 50% текстов); моё понимание (30% текстов); мой интерес к изучаемому материалу (35% текстов).

Кроме того, для определения влияния образовательного потенциала технологии *case-study* на качество овладения учебным материалом был организован формирующий эксперимент. Экспериментальное обучение осуществлялось на 2 курсе в группе студентов, обучающихся по

направлению 140400 «Электроэнергетика и электротехника» на базе Томского политехнического университета.

Временной отрезок для проведения эксперимента был определен в один семестр, за который согласно Рабочей программе по дисциплине «Иностранный язык» (далее РП), студенты 2 курса группы 5Б24 должны были пройти три модуля по темам *«Career in Engineering», «Global problem of industrial waste», «Inventions and innovations».* В процессе изучения каждого модуля технология *case-study* применялась систематически и на учебных занятиях, на которых решались разные учебные задачи. В общей сложности было проведено 10 учебных занятий с использованием технологии *case-study***.** По завершению обучения студентам было предложено пройти независимое тестирование и выполнить Прогресс тест по иностранному языку, который является стандартизированным средством промежуточной аттестации для диагностики успешности языковой подготовки студентов и проводится ежегодно Центром обеспечения качества образования ТПУ (см. Приложение 2). Показателем эффективности языковой подготовки студента является увеличение тестового балла по сравнению с результатами предыдущих тестирований. Результаты прогресс-теста представлены на диаграмме (см. диаграмму 3). **Диаграмма 3.**

Динамика результатов прогресс-теста студентов 2 курса группы 5Б24



На диаграмме представлена динамика изменения качества учебных результатов студентов за весь период обучения (1-2 курс), который включал 3 этапа: 1 этап – показывает знания студентов на момент поступления в вуз (сентябрь 2012 г), 2 этап – прирост в знаниях к концу 1 курса и 3 этап – к концу 2 курса. Для нас особый интерес представляют результаты прогресс-теста в феврале 2014 года, поскольку именно в этот период (3 семестр) обучение студентов проходило с использованием технологии *case-study*.

Положительная динамика качества результатов говорит о том, что использование технологии является эффективным средством достижения учебных результатов, тем более что процент качества результатов 65%-70% для студентов политехнического университета, для которых иностранный язык не является профилирующей дисциплиной, – достаточно высокий показатель.

Результаты независимого тестирования значительно выше среднего результата среди других групп 2 курса, особенно в разделе «Говорение» (см. Приложение 2), когда студентам необходимо продемонстрировать не только владение лексическим и грамматическим материалом, но и «способность взаимодействовать с собеседником» (логически и связано вести беседу, активно включаться в беседу и поддерживать ее и т.д.).

Таким образом, экспериментально установлено, что создание и использование образовательного потенциала технологии *case-study* связано с изменением качества коммуникации и совместной деятельности, выделением их участниками занятия как предмета внимания и организации, что и обуславливает качество вовлеченности участников образовательного процесса, а также качество учебных (предметных) результатов.

Выводы по II главе:

1. К условиям создания образовательного потенциала технологии *case-study* мы отнесли предоставление участникам занятия права выбора темы обсуждения, способа деятельности, предоставление возможности для

проявления инициатив, актуализация личного опыта участников занятия. Особым условием является позиция преподавателя, который выступает участником и организатором коммуникации и совместной деятельности, при этом участие характеризуется предложением своих идей, поддерживанием и поощрением инициатив участников занятия, но преподаватель выступает и организатором коммуникации и совместной деятельности, что выражается в разработке им учебных заданий, направленных на вовлечение участников занятия в коммуникацию и совместную деятельность.

2. При использовании технологии *case-study* применяются и актуализируются разные модели организации совместной деятельности, при этом чаще всего отмечается партнерская модель. Таким образом, мы получили подтверждение того, что потенциал технологии *case-study* не только в изменении качества совместной деятельности, но и том, что это изменение характеризуется разнообразием используемых моделей, а также актуализацией позиции партнерства.

3. При использовании технологии *case-study* меняется качество коммуникации и совместной деятельности, учебная ситуация *«вынужденного», «принудительного»* говорения, предписанного условиями коммуникации и совместной деятельности, меняется на ситуацию инициативного способа деятельности, *«естественного», «свободного»* общения, что и определяет качество вовлеченности участников образовательного процесса, формирование компетенций участника и организатора совместной деятельности, а также качество учебных (предметных) результатов.

Заключение: В целом теоретический анализ проблемы исследования создания и использования образовательного потенциала технологии *case-study* открывает новые возможности данной технологии, а именно в организации коммуникации и совместной деятельности, создании вовлеченности участников образовательного процесса в организацию своего образования, что проявляется через вербализацию участниками совместной

деятельности смыслов своего образования, при этом образование становится областью формирования собственных представлений о его сущности, возможностях, что можно рассматривать как эмпирический признак смыслопорождения; изменяется качество коммуникации в сторону расширения состава ее участников и направлений взаимодействия, «сверх динамичности» протекания (события, мысли, идеи, эмоции стремительно сменяют друг друга); изменяется качество совместной деятельности, характеризующееся такими признаками как: вовлеченность участников совместной деятельности в постановку целей и распределение (функций) участия в совместной деятельности, анализ и рефлексию результатов и процесса своей деятельности, совместная деятельность становится предметом организации и обсуждения ее участников, формированием признаков «коллективного субъекта» совместной деятельности, изменением позиции участников совместной деятельности от прямого руководства и исполнения к участию и организации совместной деятельности. При этом *условиями создания* образовательного потенциала технологии *case-study* на учебном занятии являются: предоставление участникам занятия права выбора темы обсуждения, способа деятельности, предоставление возможности для проявления инициатив, актуализация личного опыта участников занятия. Особым условием является позиция преподавателя, который выступает участником и организатором коммуникации и совместной деятельности, при этом участие характеризуется предложением своих идей, поддерживанием и поощрением инициатив участников занятия, но преподаватель выступает и организатором коммуникации и совместной деятельности, что выражается в разработке им учебных заданий, направленных на вовлечение участников занятия в коммуникацию и совместную деятельность.

Вместе с тем, обоснование образовательного потенциала технологии *case-study*, получение и систематизация имеющихся знаний о его создании и использовании на учебных занятиях позволяют создавать и использовать

данный потенциал для решения учебных и образовательных задач. Так, обобщение результатов эксперимента позволило установить, что использование технологии *case-study* на учебном занятии оказывает влияние на повышение качества учебных (предметных) результатов, о чем свидетельствуют результаты прогресс-теста, проводимого ежегодно Центром обеспечения качества образования ТПУ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 гг. [Электронный ресурс] : постановление Правительства Рос. Федерации от 7 февр. 2011 г. № 61 : (ред. от 3 апр. 2014 г. № 262) // КонсультантПлюс : справ.правовая система. – Версия Проф. – Электрон.дан. – М., 2014. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том.гос. ун-та.

2. Концепция долгосрочного социально–экономического развития на период до 2020 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства Рос. Федерации от 17 нояб. 2008 г. № 1662-р. : (ред. от 8 авг. 2009 г.) // КонсультантПлюс : справ.правовая система. – Версия Проф. – Электрон.дан. – М., 2009. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том.гос. ун-та.

3. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2010-2015гг. [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства Рос. Федерации от 7 февр. 2011 г. № 163-р // КонсультантПлюс : справ.правовая система. – Версия Проф. – Электрон.дан. – М., 2011. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том.гос. ун-та.

4. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства Рос. Федерации от 8 дек. 2011 г. № 2227-р // КонсультантПлюс : справ.правовая система. – Версия Проф. – Электрон.дан. – М., 2011. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том.гос. ун-та.

5. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. [Электронный ресурс] : утверждена постановлением Правительства Рос. Федерации от 15 апр. 2014 г № 295 // КонсультантПлюс : справ.правовая система. – Версия Проф. –

Электрон.дан. – М., 2014. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том.гос. ун-та.

6. Абакумова Н. Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика / Н. Н. Абакумова, И. Ю. Малкова. – Томск : Изд-во Том.гос. ун-та, 2007. – 368 с.

7. Абрамова Н. В. К вопросу о разработке текстов математических кейсов / Н. В. Абрамова, А. В. Абрамов // В мире научных открытий. – 2010. – № 4–10. – С. 95-96.

8. Абрамова О. Ф. CASE–технологии: изучать или исключать? // Alma mater. Вестн. Высш. шк. – 2012. – № 9. – С. 109-110.

9. Авдошин С. М. Методика подготовки и проведения семинарских занятий по информационной безопасности на основе изучения конкретных ситуаций / С. М. Авдошин, А. А. Савельева // Открытое образование. – 2011. – № 5. – С. 12-17.

10. Аверченков И. Л. Стратегии конкурентной борьбы: тренинги и кейсы / И. Л. Аверченков. – СПб. : Речь, 2008. – 220 с.

11. Аверьянова С. В. Роль «кейс стади» в профессиональной подготовке будущих экономистов–международников на занятиях по иностранному языку // Рос.внешнеэкономический вестн. – 2010. – Т. 2010, № 8. – С. 56-60.

12. Айкина Т. Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов // Вестн. Том.гос. пед. ун-та. – 2013. – №1. – С. 58-61.

13. Андриади И. П. Основные направления применения кейс–технологий в профессиональной подготовке учителя / И. П. Андриади, С. Ю. Темина // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – № 3. – С. 2-4.

14. Андюсев Б. Кейс–технология – инструмент формирования компетенций // Директор школы. – 2010. – № 4. – С. 61-65.

15. Андрианова Е. В. Принципы формирования и применения кейса раздаточного материала // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 4. – С. 30.

16. Антоненко И. В. Методика подготовки и анализа кейс–стади в процессе изучения курса «Социальная рыночная экономика» [Электронный ресурс] // Вестн. Волгоград.гос. ун-та. Сер. 6, Университетское образование. – 2007. – № 10. – Электрон.версия печат. публ. – Доступ из науч. электрон. б-ки „eLIBRARY.RU“.

17. Арканова Т. А. Использование метода кейс–стади в профессиональной подготовке студентов–экономистов // Вестн. Ун-та Рос.академии образования. – 2011. – № 1–54. – С. 164-166.

18. Атласова А. Д. Использование кейс–технологии в образовательном процессе: [сред.шк. и др. учеб. заведения] // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2010. – № 11(41). – С. 105-111.

19. Багиев Г. Л. Организация практических занятий по маркетингу. Кейсовый метод / Г. Л. Багиев, В. Н. Наумов. – СПб. : Изд-во СПб.гос. ун-та экономики и финансов, 1997. – 89 с.

20. Багиев Г. Л. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода [Электронный ресурс] / Г. Л. Багиев, В. Н. Наумов // Энциклопедия маркетинга. – Электрон.дан. – [Б. м.], 1998-2014. – URL: http://www.marketing.spb.ru/read/m21/ (дата обращения: 03.05.2014).

21. Балуян С. Р. Кейс–метод в обучении культуре делового общения // Изв. Южного федер. ун-та. Сер. Техн. науки. – 2003. – Т. 30, № 1. – С. 239-242.

22. Баран О. В. Возможности применения case study в учебном процессе // Вестн. Моск. гос. лингвист.ун-та. – 2010. – № 605. – С. 9-13.

23. Барнс Л. Б. Преподавание и метод конкретных ситуаций: учебник, ситуации и доп. литература / Л. Б. Барнс, К. Р. Кристенсен, Э. Дж. Хансен; пер. с англ. под ред. А. И. Наумова. – М. : Гардарики, 2000. – 502 с.

24. Батоврина Е. В. Кейс–стади как метод обучения специалистов в области управления // Педагогические науки. – 2009. – № 1. – С. 138-140.

25. Барахсанова Е. Ф. Научно–методическое сопровождение основной образовательной программы для аспирантов посредством кейс–технологии / Е. Ф. Барахсанова А. В. Мордовская, С. В. Панина // Философия образования. – 2012. – № 1. – С. 187-192.

26. Бардоши И. Case study в продуктивном обучении / И. Бардоши, М. Тратниек // Школьные технологии. – 2008. – № 2. – С. 109-114.

27. Безбородова Ю. Кейс–метод // Высшее образование в России. – 2008. – № 8. – С. 163-165.

28. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989. – 192 с.

29. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. М.: Издательство института профессионального образования Министерства образования России, 1995. – 336 с.

30. Большая Советская энциклопедия: В 30 т./ гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.:Сов. Энциклопедия, 1975. – Т. 20. Плата – Проб. – С. 428.

31. Беляева М. В. Применение кейс–технологии на уроках географии // География в школе. – 2011. – № 4. – С. 34-36.

32. Беляева А. В. Личностный аспект вербального взаимодействия в диаде / А. В. Беляева , В. Л. Короткое, Н. JI. Тарабрина // Психологические исследования общении / под ред. Б. Ф. Ломова. – М., 1985. – С. 192-206.

33. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.

34. Бовт В. В. Моделирование и инструментальная поддержка технологии онлайн обучения практическим навыкам с использованием метода кейс-стади: дис. ... канд. экон. наук / В. В. Бовт. – М., 2005. – 150 с.

35. Бородина Н. В. Педагогические условия проектирования и организации кейс-технологии в дистанционном обучении на основе модульного подхода / Н. В. Бородина, Д. Г. Мирошин, Т. В. Шестакова //

Образование и наука. Изв. Уральского отд-ния РАО. – 2011. – № 5. – С. 99-108.

36. Боровских Т. А. Технология case study для решения практико-ориентированных задач по химии // Профильная школа. – 2011. – № 1. – С. 21-28.

37. Бронник Л. В. Метод кейс-стади и его применение в когнитивно-синергетических исследованиях // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 2. – С. 353-357.

38. Бронник Л. В. Самоорганизация концепта в дискурсе: кейс–стади // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 1. – С. 293-296.

39. Брызгина Н. А. Технология проблемного обучения и кейс–метода на уроках // Педагогическая мастерская. Все для учителя! – 2012. – № 7. – С. 13-16.

40. Бугрин В. П. Анализ конкретных ситуаций как образовательная технология исследовательского типа и технология оценки формирования профессиональных и общекультурных компетенций: учеб.-метод. комплекс по образовательному модулю / В. П. Бугрин, Н. В. Борисова. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 82 с.

41. Бурмистрова Н. А. Использование анализа конкретных ситуаций в рамках учебной дисциплины "Математика" в экономическом вузе / Н. А. Бурмистрова, Н. И. Ильина // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 2. – С. 83-86.

42. Быкова Н. И. Исследование и развитие кейс–метода / Н. И. Быкова. – СПб. : Изд–во СПб.гос. ун-та экономики и финансов, 2003. – 172 с.

43. Васюкова И.А. Словарь иностранных слов: около 50000 / И.А. Васюкова – М. : АСТ, 2005. – 990 с.

44. Вербицкий А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. – М., Логос, 2010. – 300 с.

45. Вайндорф-Сысоева М. Е. Экспансия кейсов: [дистанционное обучение] // Ректор ВУЗа. – 2007. – № 3. – С. 45-47.

46. Валиулина О. П. Самостоятельная работа студентов как элемент целостного педагогического процесса: науч. изд. // Предпринимательство: региональные приоритеты и перспективы развития - 2008: материалы третьей междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, студентов, аспирантов и молодых ученых. – Барнаул, 2008. – С. 48-51.

47. Взаимодействие вузов и школ для становления открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи управления / под.ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : ТМЛ-Пресс, 2013. – 304 с.

48. Виханский О. С. Метод конкретной ситуации в преподавании управленческих дисциплин // Конкретные ситуации для обучения управлению: сб. / сост. И. Пономарев; под ред. А. И. Наумова. – М., 1997. – С. 7-15.

49. Волгин Н. А. Кейс–стади в подготовке экономистов и менеджеров / Н. А. Волгин. – 2-е изд. – М. : Дашков и К, 2006. – 440 с.

50. Волкова Н. В. Метод «кейс–стади» / Н. В. Волкова, Т. В. Захарова // Педагогические технологии: учеб.-метод. пособие. – Бийск, 2009. – С. 19-23.

51. Волкова Н. В. Опыт использования «кейс–стади» как метода исследования // Современные образовательные технологии в подготовке педагога к реализации воспитательной функции: сб. науч. ст. / под ред. Л. А. Мокрецовой. – Бийск, 2007. – С. 22-29.

52. Воронина Ю. В. Педагогические технологии в практике обучения биологии: технология кейс–стади: учеб.- метод. пособие / Ю. В. Воронина. – Оренбург : Изд-во ГУ "РЦРО", 2010. – 52 с.

53. Гайнанова А. Р. Возможности технологии кейс–стади при подготовке студентов факультета психологии к реализации воспитательной функции // Современные образовательные технологии в подготовке педагога к реализации воспитательной функции: сб. науч. ст. / Федер. агентство по

образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Бийс. пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина". – Бийск, 2007. – С. 29-36.

54. Гатауллин Р. М. Case–технологии в высшем профессиональном образовании // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 1. – С. 43-46.

55. Герасименко О. Н. Кейс-метод в маркетинге / О. Н. Герасименко. – Липецк : Изд-во ЛГТУ, 2006. – 57 с.

56. Гладких И. В. Кейсы "большие" и "маленькие" // Вестн. СПб.ун-та. Сер. 8, Менеджмент. – 2008. – Вып.1. – С. 156-159.

57. Гладких И. В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов // Вестн. Санкт–Петербургского ун-та. Сер. 8, Менеджмент. –2005. – Вып. 2. – С. 169-194.

58. Гладких И. В. Подготовка учебных кейсов как элемент процесса развития бизнес–образования в России // Вестн. СПб.ун-та. Сер. 8, Менеджмент. – 2003. – Вып. 3. – С. 134-137.

59. Гладких И. В. Разработка учебных кейсов: от удачного опыта к системе создания новых знаний // Бизнес–образование. – 2007. – № 1. – С. 44-48.

60. Горшенин В.П. Управление инновационным потенциалом персонала корпорации: автореф. дис. … д-ра эконом.наук: 08.00.05 / В.П. Горшенин. – Челябинск, 2006. – 42 с.

61. Голошумов А. Ю. Информационные ресурсы современного образования // Вестн. Ун-та РАО. – 2009. – № 1. – С. 137-139.

62. Голуб Г. Б. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся / Г. Б. Голуб , О. В. Чуракова. – Самара : Изд-во ЦПО, 2003. – 147 с

63. Голубкова Е. Н. Деловые ситуации в маркетинге: 33 кейса / Е. Н. Голубкова, И. П. Широченская // Маркетинг в России и за рубежом. – 2009. – № 3. – С.124-141.

64. Гончарова М. В. Разумное научение: анализ ситуаций и моделирование действий // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20, Пед. образование. – 2005. – № 2. – С. 111-122.

65. Горылев А. И. Организационно–управленческая деятельность преподавателя при проведении занятия в технологии «кейс–стади» при изучении юридических тем / А. И. Горылев, Е. Ю. Грудзинская // Alma mater. Вестн. высш. шк. – 2012. – № 8. – С. 54-58.

66. Грабовенко Н. В. Метод кейс технологий (портфолио) в изучении дисциплины «информатика» // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 2. – С. 88-89.

67. Громыко Ю. В. Педагогические диалоги. История разработки деятельностного содержания образования: пособие для учителя. – М., 2001. – 416с.

68. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.

69. Гуманитарное исследование в образовании: Опыт, размышления, проблемы / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : Изд-во Том.гос. ун-та, 2002. – 342 с.

70. Гуревич А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах / А. М. Гуревич. – СПб. : Речь, 2004. – 140 с.

71. Гурьянова С. Ю. Инновационные технологии обучения — основа качества образования // Качество. Инновации. Образование. – 2010. – № 2. – С. 12-18.

72. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования: учеб.пособие / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Логос, 2000. – 223 с.

73. Гущина Л. А. Технология кейс-стади как средство, повышающее уровень подготовки специалистов нового поколения // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. Челябинск, октябрь 2011 г. / под общ.ред. Г. Д. Ахметовой. – Челябинск, 2011. – С. 68-70.

74. Добрынина Д. В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения [Электронный ресурс] // Вестн. Бурят.гос. ун-та. – 2010. – № 5. – Электрон.версия печат. публ. – Доступ из науч. электрон. б-ки „eLIBRARY.RU“.

75. Долгоруков, А. М. Практикум по общей социологии : учебное пособие для вузов / А. М. Долгоруков; под ред. Н. И. Лапина. - Москва : Высш. шк., 2006. - 296 с.

76. Донцов А. М. К проблеме целостности субъекта коллективной деятельности // Вопр. психологии. – 1970. – № 3. – С. 25-34.

77. Донцов А. И. Разработка критериев анализа совместной деятельности / А. И. Донцов, Е. М. Дубовская, И. М. Улановская // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 61-71.

78. Донцов А. И. Совместная деятельность как фактор межличностного восприятия в группе / А. И. Донцов, Ш. В. Саркисян // Вопр. психол. – 1980. – № 4. – С. 38-49.

79. Дрокин С.А. Управление качеством образовательного потенциала машиностроительного предприятия: дис. … канд. экон. наук: 08.00.05 / С.А. Дрокин. – Челябинск, 2003. – 203 с.

80. Дубовская Е. М. Межличностные предпочтения и характер взаимодействия в совместной деятельности / Е. М. Дубовская , К. М. Улановская // Общение в оптимизации совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М., 1987. – С. 130-140.

81. Дулъчевская А. П. Влияние типа организации совместной деятельности на процесс коллективообразования // Вопр. психологии. – 1982. – № 1. – С. 111-115.

82. Дьюи Д. Демократия и образование: пер. с англ. / Д. Дьюи. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

83. Егорова Е. В. Метод кейс–стади в обучении стратегическому менеджменту в высшей школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е В. Егорова. – СПб., 2008. – 20 с.

84. Егорова Е. В. Методический потенциал кейс–стади для обучения стратегическому менеджменту // Изв. Рос.гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2007. – № 7. – С. 73-76.

85. Егорова Е. В. Методический потенциал кейс–стади для обучения стратегическому менеджменту // Изв. Рос.гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 7, № 25. – С. 73-76.

86. Еременко Т. В. Метод «кейс–стади» в повышении квалификации библиотекарей: опыт б–к Рязани // Научные и технические библиотеки. – 2004. – № 12. – С. 19-31.

87. Еремин А. С. Заключительные этапы анализа учебных кейсов и оценка работы студентов при использовании кейс-метода // Инновации в образовании. – 2010. – № 8. – С. 120-141.

88. Еремин А. С. Кейс–метод // Инновации в образовании. – 2010. – № 2. – С. 67-81.

89. Еремин А. С. Кейс-метод: наиболее распространенная форма реализации компетентностного подхода // Инновации в образовании. – 2010. – № 2. – С. 67-81.

90. Еремин А. С. Обеспечение учебной работы с использованием кейс-метода // Инновации в образовании. – 2010. – № 4. – С. 77-90.

91. Еремин А. С. Подготовка к обсуждению кейса в аудитории // Инновации в образовании. – 2010. – № 5. – С. 84-105.

92. Еремин А. С. Разработка и апробация кейсов: особенности разработки кейсов, выбор главных особенностей кейса, плана и текста кейса // Инновации в образовании. – 2010. – № 3. – С. 15-36.

93. Еремина М. Потенциал кейсового метода // Школьные технологии. – 2004. – № 6. – С. 104.

94. Жигилей И. М. Формирование профессиональных компетенций с помощью кейс-метода в высшем образовании // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 1. – С. 29-36.

95. Захарова Г.В. Из истории вопроса об определении целей обучения иностранным языкам в Германии [Электронный ресурс] // Лемпертовские чтения. Пятигорск: Пятигорский гос. лингвист.ун-т, 2004.– URL: http:// pn. pglu.ru /index. html (дата обращения: 07.02.2014).

96. Зеер Э. Ф. Формирование социально–профессиональных компетенций методом case study / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк // Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб.пособие. – М., 2005. – С. 186-190.

97. Зельдович Б. З. Ситуационное обучение управленческим дисциплинам: учеб.пособие [для вузов] / Б. З. Зельдович. – М. : Экзамен, 2008. – 541 с.

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

99. Зобов А. М. Ситуационное обучение: проблемы метода // Бизнес-образование. – 1997. – № 2. – С. 56-60.

100. Золотарева Г. М. Активные методы обучения как основной инструмент повышения качества подготовки профессиональных менеджеров / Г. М. Золотарева, Ю. М. Клиот // Вопросы современной науки и практики / Ун-т им. В. И. Вернадского. – 2010. – № 4-6 (29). – С. 173-179.

101. Золотарева Г. М. Применение активных методов обучения при подготовке менеджеров // Вестн. Тамбов.гос. техн. ун-та. Сер. Инженерная педагогика. – 2006. – Т. 12, № 4. – С. 1181-1186.

102. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. – М. : Чистые пруды. – 2007. – 32 с.

103. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.–метод. пособие / Д. А. Иванов, А. Л. Митрофанов, О. В. Соколова. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

104. Иванов Д. А. Компетентностный подход приоритетное направление модернизации российского образования // Исследовательская деятельность как фактор реализации компетентностного подхода в образовании / сост. А. С. Сиденко. – М., 2003. – С. 11-18.

105. Иванова Н. Н. Проблемное обучение при подготовке будущих менеджеров в высшей школе // Среднерусский вестник общественных наук. – 2012. – Т. 1, № 4. – С. 213-218.

106. Иванова О. А. Использование кейс– метода в образовательном процессе / О. А. Иванова, Н. В. Цегельная, О. М. Дементьева // Школа и производство. – 2011. – № 8. – С. 3-7.

107. Игнатов С. Б. Использование технологии "кейс-стади" в формировании экологической компетенции обучающихся // Образование и наука. – 2012. – № 3. – С.100-111.

108. Изменение в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стади / под.ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : UFO-print, 2003. – 296 с.

109. Инновационные образовательные технологии: теория и практика / Л. В. Антропянская [и др.]; под ред. Е. А. Сухановой. – Томск : UFO-Plus, 2008. – 155 с.

110. История менеджмента: учебное пособие / под ред. Д. В. Валового. – М.: ИНФРЛ-М, 1997 – 256 с.

111. Кабрин В. И. Транскоммуникативная холодинамика психологического универсума личности (стресс–транс–формация) // Вестн. Том.гос. ун-та. – 1999. – № 268. – С. 115-120.

112. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы исследования / В. И. Кабрин. – М. : Смысл, 2005. – 248 с.

113. Кабрин В. И. Транскоммуникация и личностное развитие / В. И. Кабрин. – Томск, 1992. – 256 с.

114. Каморджанова Н. А. Использование кейсов при подготовке экономических кадров в вузах / Н. А. Каморджанова, И. В. Карташова // Сибирская финансовая школа. – 1999. – № 1. – С. 134-135.

115. Карпухина Е. В. Использование кейс–метода как средства формирования эстетического вкуса у младших школьников // Начальная школа. – 2010. – № 11. – С. 107.

116. Картавых М. А. Модель оценивания уровня профессиональной компетентности студентов // Начальная школа плюс. До и После. – 2010. – № 9. – С. 76-78.

117. Каунова А. М. Применение кейс– метода в технологическом образовании / А. М. Каунов, А. А. Амерханова // Школа и производство. – 2011. – № 8. – С. 8-9.

118. Качалина Е. Б. Использование кейс–метода в процессе преподавания дисциплин предметной подготовки студентов педагогического колледжа // Инновации в образовании. – 2009. – № 1. – С. 110-117.

119. Каширина Т. М. О применении метода case study в процессе обучения // Химия в школе. – 2011. – № 2. – С. 20.

120. Кейс-метод активного обучения: Менеджмент. Маркетинг. Финансы / Бизнес–колледж им. Н. Брока, Копенгаген, Дания; [авт.–сост. А. А. Лаптев]. – Петрозаводск : Карелия, 2000. – 215 с.

121. Кейс-метод и технология портфолио в профессиональном образовании: метод.рекомендации / Департамент образования и науки Кемер. обл., Гос. образоват. учреждение "Кузбас. регион. ин-т развития проф. образования". – Кемерово : КРИРПО, 2007. – 79 с.

122. Кейс-стади в образовании. Сборник материалов для создателей кейсов с электронным сопровождением / под ред. И. Кузнецовой. Авт.-сост.: Хью МакЛин, И. Кузнецова, Т. Никулина, А. Поздняков, А. Зоткин. При участии и содействии Е. Головко. М., 2007. 196 с.

123. Киблицкая М. В. Методология и дизайн исследования в стиле кейс стади / М. В. Киблицкая, И. К. Масалков. – М. : Междунар. ун-т бизнеса и управления, 2003. – 284 с.

124. Кичигина А. В. Конкретные ситуации - деловые игры в миниатюре: (методология применения в учебном процессе) // Сиб. педагог.журн. – 2009. – № 8. – С. 138-145.

125. Кларк Б. Р. Поддержание изменений в университетах: преемственность кейс-стади и концепций / Б. Р. Кларк; пер. с англ. Е. Степкиной. – М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2011. – 307 с.

126. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М. :Народное образование, 1989.–132 с.

127. Клочко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) / В. Е. Клочко. – Томск : Изд-во Том.гос. ун-та, 2005. – 174 с.

128. Клочко В. Е. Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Клочко , Э. В. Галажинский. – Томск : Изд-во Том.ун-та, 2000. – 127 с.

129. Ковалевская Е.Н., Малкова И.Ю., Поздеева С.И. и др. Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск, 1997. - Кн. 1. - 79 с.

130. Ковалевская Е.Н., Малкова И.Ю., Поздеева С.И. и др. Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: ТГПУ, 1998. - Кн. 2. - 91 с.

131. Ковалевская Е.Н., Малкова И.Ю., Поздеева С.И. и др. Школа совместной деятельности: изменение содержания образования в инновационной школе / Под ред. Г.Н. Прозументовой, Е.Н. Ковалевской. Томск: ТГПУ, 2001.-Кн. 3.-133 с.

132. Ковалевская Е.Н., Малкова И.Ю., Поздеева С.И. и др. Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в

развивающейся школе / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Дельтаплан, 2002. Кн. 5. 155 с.

133. Козина И. Case study: некоторые методические проблемы / И. Козина // Рубеж. – 1997. – № 10–11. – С. 177-189.

134. Козина И. Особенности стратегии case–study при изучении производственных отношений на промышленных предприятиях России // Социология: методология, методы, математические модели. – 1995. – № 5 – 6. – С. 65-90.

135. Козлов А. В. Инновационные методы и инструменты в менеджмент-образовании / А. В. Козлов, Т. В. Маркина. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2010. – 145 с.

136. Козлов А. В. Методика разработки деловых ситуаций и их применение при обучении менеджеров // Инновационные методы и инструменты в менеджмент-образовании. – Барнаул, 2010. – С. 30-76.

137. Козлов А. В. Эффективные стратегии и принятие решений в инновационном проектировании: теория и кейс-стади: монография / А. В. Козлов, Т. В. Маркина. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2000. – 214 с.

138. Козырев В. А. Тренинги, деловые игры и кейс–стади в развитии персонала: учеб.пособие / В. А. Козырев, Г. В. Черняева. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та путей сообщений (МИИТ), 2006. – 111 с.

139. Козырева Л. Метод кейс-стади и его применение в процессе обучения студентов-социономов [Электронный ресурс] // Северо-Западный институт управления. – Электрон.дан. – СПб., [Б. г.]. – URL: http://www.szags.ru/files/files/407324.doc (дата обращения: 06.05.2014).

140. Колесник Н. П. Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике: метод.рекомендации: [в 2 ч.] / Н. П. Колесник. – СПб. : Стратегия будущего, 2006. – Ч. 1. – 2006. – 199 с.

141. Колесникова М. Ф. Обучение по кейс–методу: на примере кейса «Санкт-Петербургское гардинно-кружевное объединение» / М. Ф.

Колесникова, Т. А. Лукичева // Вестн. СПб.ун-та. Сер. Экономика. – 1993. – Вып. 4. – С. 68-74.

142. Колесникова О. И. Использование кейс–технологий с целью активизации самостоятельной учебной деятельности студентов педагогических специальностей // Вестн. Екатерининского ин-та. – 2009. – № 2. – С. 3-4.

143. Колыванова Л. А. Использование метода case–study в профессиональном инклюзивном образовании студентов с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Колыванова, Т. М. Носова // Образование и общество. – 2013. – № 4. – С. 45-48.

144. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколов. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

145. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Кол. монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф . Радионовой, А. П. Тряпициной. –СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.

146. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования: материалы для опытно-экспериментальной работы школ. – М., 2003.– 285 с.

147. Корабель О. В. Проблема формирования познавательной компетентности будущих учителей математики // Педагог: наука, технология, практика. – 2007. – № 1/2. – С. 63-65.

148. Кравченко Н. А. Использование метода case–study в обучении инновационному менеджменту: опыт Новосиб. гос. ун-та / Н. А. Кравченко, С. А. Кузнецова, А. Т. Юсупова // Вестн. СПб.ун-та. Сер. 8, Менеджмент. – 2008. – № 1. – С. 185-194.

149. Кравченко Н. Н. Технология «кейс–стади» как способ тестирования профессиональных знаний // Вестн. СПб.гос. ун-та технологии и дизайна. Сер. 3, Экономические, гуманитарные и общественные науки. – 2010. – № 1. – С. 60-62.

150. Краевский В. В. Методология педагогики / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш.ун-та, 2001. – 244 с.

151. Краевский В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. – Самара, 1994. – 165 с.

152. Красикова Е. Н. Кейс–метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Красикова. – Ставрополь, 2009. – 172 с.

153. Краснорядцева О. М. Актуальные проблемы психологического сопровождения образовательной программы // Сиб. психол. журн. – Томск, 2005. – № 22. – С. 129-134.

154. Крысанова О. А. Ситуационный подход к формированию профессиональной компетентности будущего учителя физики в инновационной деятельности // Вестн. Том.гос. пед. ун-та. – 2010. – № 1. – С. 28-31.

155. Крячко И. А. Метод «Case-study» в преподавании экономики студентам технических специальностей // Социосфера: сб. конференций НИЦ. – 2012. – № 22. – С. 138-142.

156. Куксина Е. Б. Технология кейс-стади // Использование современных педагогических технологий в деятельности музея истории БГПУ им. В. М. Шукшина: метод.рекомендации. – Бийск, 2009. – С. – 9-10.

157. Курлаева А. М. Кейс–технологии, или творческое проектирование при обучении биологии // Биология. – 2010. – № 22. – С. 14.

158. Куршакова Н. Б. Кейс–метод подготовки банковских менеджеров // ЭКО. – 2002. – № 11. – С. 136-140.

159. Леонтьев Д. А. Неклассический вектор в современной психологии // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М., 2007. – С.74-94.

160. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1999. – 356 с.

161. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл; Академия, 2004. – 352 с.

162. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

163. Лидэ Е. Н. Проблемы и перспективы реализации инновационных образовательных программ в отечественных бизнес–школах // Вестн. Финансового ун-та. – 2011. – № 5. – С. 50-54.

164. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам. – В сб.:«Методы интенсивного обучения иностранным языкам» Вып.1, М., 1973.– С. 9-17.

165. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодернизма. – М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб. : Алетейя, 1998. – 160 с.

166. Максимов Н. И. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: законодательно–нормативная база проектирования и реализации / Н. И. Максимов. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно–методических объединений и научно–методических советов высшей школы, 2009. – 100 с.

167. Малкова И. Ю. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании / И. Ю. Малкова, Г. Н. Прозументова // Сиб. психол. журн. – 2007. – № 26. – С. 170-175.

168. Малкова И. Ю. Проекты в школе: образовательное и совместное действие // Образовательная программа для педагогов «Педагог участник и организатор совместной деятельности» / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2001. – С. 30-44.

169. Мамаева С. Н. Подготовка бакалавров педагогики к методической деятельности средствами кейс–технологии // Изв. Рос.гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2008. – № 61. – С. 422-427.

170. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления / М. К. Мамардашвили. – М. : Моск. шк. полит.исследований, 2000. – 416 с.

171. Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути: М. Пруст «В поисках утраченного времени» / М. К. Мамардашвили. – СПб., 1997. – 571 с.

172. Манузина Е. Б. Современные технологии общего и профессионального образования: учеб.пособие / Е. Б. Манузина, Г. Ю. Кобызева. – Бийск : Изд-во БПГУ, 2010. – 106 с.

173. Маргвелашвили Е. О месте "кейса" в российской бизнес–школе // Обучение за рубежом. – 2000. – № 10. – С. 51-52.

174. Маркина Т. В. Составление и оформление кейс–стади для разработки раздела в выпускной квалификационной работе: метод.указания для студентов / Т. В. Маркина, А. А. Горячих. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2008. – 27 с

175. Мартьянова Т. П. Кейс–метод как интерактивный метод обучения / Т. П. Мартьянова, Е. И. Дедюкова // Педагогическая мастерская. Все для учителя! – 2012. – № 1. – С. 28-33.

176. Масалков И. К. Стратегия кейс стади: методология исследования и преподавания: учебник по специальности "Государственное и муниципальное управление" / И. К. Масалков, М. В. Семина. – М. : Альма матер : Академический проект, 2011. – 442 с.

177. Матусевич А. П. Кейсы и кейс–стади: вопросы методологии: учеб.-метод. пособие / А. П. Матусевич, С. В. Коровин. – М. : Магистр : ИНФРА-М, 2010. – 77 с.

178. Мингазова Е. Х. Использование кейсов в бизнес–образовании // Науч. вестн. / Челябинский ин-т (фил.) Гос. образовательное учреждения высшего проф. образования «Рос.гос. торгово-экономический ун-т». – 2004. № 4. – С. 141-143.

179. Михайлова Е. И. Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. – 1999. – № 1. – С. 109-117.

180. Михайлова Е. Кейс и кейс-метод: персонификация общения // Маркетинг. – 1999. – № 3. – С. 112-118.

181. Михайлова Е. Кейс и кейс-метод: процесс написания кейса // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 106.

182. Моисеева Н. Использование метода «кейс-стади» при обучении менеджеров // Проблемы теории и практики управления. – 1995. – № 5. – С. 116-122.

183. Молоткова Н. В. Методические основы активизации учебно-познавательной деятельности в процессе подготовки менеджеров / Н. В. Молоткова, Г. М. Золотарева // Альманах современной науки и образования. – 2007. – № 4. – С. 143-145.

184. Монахов В. М.Педагогическая технология профессора Монахова. // Педагогический вестник (спец. Выпуск «Успешное образование»). – 1996. –С. 8-15.

185. Мордвинова Е. А. Кейс–метод как средство формирования способности будущего учителя к нравственной самореализации: кейс–метод в педагогике. Коллекция кейсов с нравств. проблематикой: учеб.-метод. пособие / Е. А. Мордвинова ; Гос. учреждение высш. проф. образования "Самар. гос. пед. ун–т". – Самара : Изд-во СГПУ, 2008. – 143 с.

186. Морозова М. М. «Метод проектов» как феномен образовательного процесса в современной школе: автореф. дис. … канд. пед. наук / М. М. Морозова. – Ульяновск, 2005. – 20 с.

187. Муравьева О. Н. Актуализация рефлексивной установки в коммуникативной позиции педагога // Сиб. психол. журн. – 1999. – № 10. – С. 106-110.

188. Муравьева О. Н. Стратегии обучения в структуре коммуникативной компетентности: учебник. – Томск : Изд-во ТГУ, 2003. – 118 с.

189. Мухина С. А. Анализ конкретных ситуаций / С. А. Мухина, А. А. Соловьева // Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. – Ростов н/Д., 2004. – С. 115-144.

190. Мысин Н. В. Метод «кейсов» («Cause Study») в русской истории: «Углицкое дело» // Клио. – 2005. – № 2. – С. 25-36.

191. Наумов А. И. Метод конкретной ситуации в обучении управлению // Менеджмент. – 1996. – № 2. – С. 13-27.

192. Новейший философский словарь/ Сост. А.А. Грицанов. – Минск,1998 С. 125-126.

193. Овсиевская И. Н. Исследование современной ситуации в образовании (модельное занятие с использованием технологии кейс–стади) // Инновационные технологии обучения: теоретические аспекты, опыт реализации: учеб.-метод. пособие. – Барнаул, 2009. – С. 134-138.

194. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.

195. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / Под.ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус.яз., 1990. – 921 с.

196. Организационное поведение и управление человеческими ресурсами: кейсы из коллекции ВШМ СПбГУ / под ред. И. В. Гладких, В. Н. Мининой / Высш. шк. менеджмента СПбГУ. – СПб. : Высш. шк. менеджмента, 2010. – 440 с.

197. Основы Кейс-метода [Электронный ресурс] // Окно ситуационную методику обучения. Gateway to case-study method / Управление образовательных и культурных программ Государственного Департамента США; Управление образовательных и культурных программ Государственного Департамента США. – Электрон.дан. – [Б. м, б. г.]. – URL: http://www.casemethod.ru (дата обращения: 04.05.2014).

198. Основы менеджмента: полное руководство по кейс-технологиям / А. П. Панфилова [и др.]; под общ.ред. В. П. Соломина. – М. [и др.] : Питер, 2004. – 236 с.

199. Павлючков Г. Кейс–стади. Новая активная форма бизнес–образования: учеб.пособие / Г. Павлючков, О. А. Никифоров; Юргин. техн. лицей. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 1997. – 62 с.

200. Пажитнева Е. В. Кейс–технология для развития одаренности: [учащихся профил. хим. кл. общеобразоват. шк.] // Химия в школе. – 2008. – № 4. – С. 13-17.

201. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб.пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Академия, 2007. – 175 с.

202. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб.пособие для студентов вузов / А. П. Панфилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

203. Панфилова А. П. Игротехннческнй менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учеб.пособие / А. П. Панфилова. – СПб. : ИВЭСЭП : Знание, 2003. – 536 с.

204. Переход к Открытому образовательному пространству / под.ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : Изд-во Том.ун–та, 2005. – Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций. – 484 с.; 2009. – Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций. – 444 с.

205. Переход к Открытому образовательному пространству / под.ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : Изд-во Том.ун–та, 2009. – Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций. – 448 с.

206. Петрова Г. И. Коммуникации в образовании и управлении: учеб.–метод. пособие / Г. И. Петрова, А. З. Фахрутдшова; под ред. Г. А. Антипова. – Томск : Изд-во НТЛ, 2002. – 288 с.

207. Петрова Г. И. Современные тенденции изменения содержания образования: Опыт становления философии образования в образовательных практиках / Г. И. Петрова. – Томск :Томский ЦНТИ, 2001. – 124 с.

208. Петрова Г. И. Философская антропология и арнтропологическая проблематика в философии: учеб.пособие / Г. И. Петрова. – Томск : Изд-во НТЛ, 2002. – 160 с.

209. Пилипенко Л. И. Метод кейс-стади в развитии инновационно-предпринимательской компетентности студента / Л. И. Пилипенко, О. А. Чернова, Л. Ф. Бердник // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 20-22.

210. Пискунова Н. Н. Методические особенности применения метода «case-study» для подготовки менеджеров / Н. Н. Пискунова, Е. В. Прилипко // Бизнес-образование. – 1999. – № 2. – С. 91-98.

211. Планкин К. А. Обучающие возможности кейс–метода в профессиональном образовании / К. А. Планкин, В. А. Ченобытов // Молодой ученый. – 2013. – № 1. – С. 354-355.

212. Погребельная Н. И. Кейс–метод как условие формирования исследовательских способностей студентов вуза // Наука и школа. – 2008. – № 1. – С. 73-76.

213. Поздеева С. И. Образовательное содержание совместной деятельности вначальной школе / С. И. Поздеева. – Томск : Дельтаплан, 2004. – 311 с.

214. Полат Е. С. Ситуационный анализ (case-study) // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб.пособие. – М., 2007. – С. 179-188.

215. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб.пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стереотип. – М. : Academia, 2008. – 364 с.

216. Поперняк И. Б. Кейс–метод при проведении практического занятия // Специалист. – 2005. – № 4. – С. 22.

217. Попов В. С. Кейс–метод в подготовке учителя общеобразовательной школы к интегрированному обучению // Образование и общество. – 2011. – № 3. – С. 47-49.

218. Попова Ю. Ф. Интеграция теории и практики в процессе подготовки и переподготовки специалистов на экономическом факультете Сыктывкарского Университета: Результаты реализации Темпус-Проекта / Ю. Ф. Попова, О. Ю. Соренсен. – Сыктывкар : Изд-во Сыктывкар.ун-та, 1999. – 40 с.

219. Проектирование в образовательном процессе вуза: гуманитарные технологии: науч.-метод. пособие для руководителей и науч.-пед. работников вузов / Н. Ф. Радионова и др.; Рос. гос. пед. ун–т им. А. И. Герцена; под ред. Н. Ф. Радионовой. – СПб. : Кн. Дом, 2008. – 191 с.

220. Прозументова Г. Н. Педагогика совместной деятельности смысловые контексты и образовательная реальность // Школа совместной деятельности: разработки образовательных программ в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прозументовой. –Томск: Дельтаплан, 2002. – С. 4-17.

221. Прозументова Г. Н. Образование субъекта совместной деятельности в школе // Школа совместной деятельности / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 1997. – Кн. 2: Концепция, проекты, практика развития. – С. 84-90.

222. Прозументова Г. Н. Развитие современной образовательной школы: проект «Школа совместной деятельности» / Г. Н. Прозументова. – Томск : Хобби-центр, 1998. – 56 с.

223. Прутченков А. С. Использование кейс–метода в преподавании экономики в школе / А. С. Прутченков; Департамент образования г. Москвы, Моск. ин-т открытого образования, Каф.экономики. – М. : МИОО, 2009. – 63 с.

224. Прутченков А. С. Технология "кейс-стади" в воспитании школьников // Школьные технологии. – 2009. – № 1. – С. 58-67.

225. Резванова И. Ю. Использование ситуационных методов обучения в процессе повышения квалификации преподавателей вузов // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6. – С. 69-72.

226. Розин М. И. Природа и особенности гуманитарного познания и науки // Наука глазами гуманитария / отв. ред. В.А. Лекторский. – М., 2005. – С. 59-94.

227. Розов М. А. О соотношении естественно-научного и гуманитарного познания: (Проблема методологического изоморфизма) // Наука глазами гуманитария / отв. ред. В. А. Лекторский. – М., 2005. – С. 23-59.

228. Розов М. А. Рефлексия и деятельность // Наука глазами гуманитария / отв. ред. В. А. Лекторский. – М., 2005. – С. 384-410.

229. Реутов М.Н., Шавырина И.В. Внедрение инновационных образовательных технологий в практику преподавания социологии в вузе: проблемы и перспективы. URL: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.**(дата обращения: 04.03.2014).

230. Романов П. В. Стратегия кейс-стади в исследовании социальных служб // Социс: социологические исследования. – 2005. – № 4. – С. 101-110.

231. Российский менеджмент: учеб.конкретные ситуации / О. С. Виханский, А. И. Наумов, А. М. Зобов. – М. : Инфра-М, 1997. – Кн. 1: Ситуационное обучение менеджменту. – 147 с.

232. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М., 2003. – 512 с.

233. Рубцов В. В. Организация в развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – М. : Педагогика, 1997. – 160 с.

234. Савина Н. М. Инновационные компетентностно–ориентированные педагогические технологии в профессиональном образовании: ["портфолио" и "кейс-стади"] // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 4. – С. 2-5.

235. Самарина С. М. Педагогические комментарии к применению кейсового метода обучения / С. М. Самарина, С. А. Калугина // Маркетинг в России и за рубежом. – 1999. – № 5. – С. 123-126.

236. Самарина С. М. Применение кейс–методов в преподавании маркетинга / С. М. Самарина, С.А. Калугина // Маркетинг в России и за рубежом. – 1999. – № 4. – С. 88-93.

237. Сангадиева И. Методические указания по составлению «кейс–стади» по курсу экономики / И. Сангадиева, Г. Новолодская. – Улан-Удэ : Изд-во Восточно-Сиб. гос. технолог.ун-та, 2005. – 16 с.

238. Саханова А. Н. Исследование и развитие кейс–метода / А. Н. Саханова. – Алматы : Экономика, 1999. – 73 с.

239. Сборник нормативных и организационно–методических документов по кейс–технологии дистанционного обучения / Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации, Сиб. акад. гос. службы, Ин-т переподготовки специалистов; сост. Н. Н. Таушканов. – Новосибирск : СибАГС, 2004. – 222 с.

240. Свищев А. В. Сборник кейсов по менеджменту / А. В. Свищев. – М. : Проспект, 2010. – 252 с.

241. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб.пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

242. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация // Народное образование. URL: http: //mega.educat.samara.ru

243. Семенов И. В. Анализ деловых ситуаций (кейсов) по дисциплине "Стратегический маркетинг": учеб.–метод. пособие / И. В. Семенов, С. А. Прозоровский; Гос. ун-т управления, Ин-т инноватики и логистики. – М., 2001. – 132 с.

244. Серпионова Е. И. Опыт обучения психологии с применением технологии «кейс–стади» в старших классах // Изв. Волгоград.гос. техн. ун-та. – 2010. – Т. 9, № 8. – С. 122-128.

245. Современные образовательные технологии в СВФУ им. М.К. Аммосова.URL: http://old.s-vfu.ru (дата обращения: 09.08.2013).

246. Ситуационный анализ (Case study) в учебных курсах по государственному управлению и политике: учеб.пособие / Г. Л. Купряшин [и др.]; Федер. агентство по образованию; Национальный фонд подготовки кадров. – М. : Новый учебник, 2004. – 254 с.

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

248. Скороход О. С. Использование кейс–метода на занятиях по английскому языку при подготовке будущего педагога к реализации воспитательной функции // Современные образовательные технологии в подготовке педагога к реализации воспитательной функции: сб. науч. ст. / под ред. Л. А. Мокрецовой. – Бийск, 2007. – С. 129-136.

249. Слободской А. Л. Управление компетенциями: учеб.пособие / А. Л. Слободской, Я. Я. Кпементовичус, О. Д. Смирнова. – СПб. : Изд-во СПб. ГУЭФ, 2003. – 75 с.

250. Слободчиков В.И. Деятельность как антропологическая категория// Вопросы философии. – 2001. №3 – С.48-57

251. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб.пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

252. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2003. – Вып. 2. – 160 с.

253. Слободчиков В. И. Проблемы становления и развития инновационного образования // Инновации в образовании. – 2003. – № 2. – С. 4-28.

254. Слобожанинов Ю. В. Продвижение востребованного педагогического опыта при переходе к новым образовательным стандартам // Народное образование. – 2011. – № 8. – С. 145-153.

255. Смолянинова О. Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода CASE STUDY // Инновации в российском образовании: сб. ст. – М., 2000. – С. 26-30.

256. Смолянинова О. Г. Информационные технологии и методика Case Study в профессиональном обучении студентов педагогического вуза // Тр. II Всерос. науч.-метод. конф. "Образование XXI века: инновационные технологии диагностика и управление в целях информатизации и гуманизации". – Красноярск, 2001. – С. 106-107.

257. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-studyв обучении студентов. URL: http: //www.lan.krasu.ru/studies/ smolyaninova/case-study/articles/didactic.html (датаобращения: 04.03.2014).

258. Смолянинова О. Г. Кейс–метод обучения в подготовке педагогов и психологов // ИНФО. – 2001. – № 6. – С. 60-62.

259. Смышляева Л. Г. Активные образовательные технологии как условие реализации компетентностного подхода в высшей школе / Л. Г. Смышляева, Л. Г. Сивицкая, Н. А. Качалов // Изв. Том.политехн. ун-та. – 2006. – Т. 309, № 5. – С. 235-239.

260. Смышляева Л. Г., Яковлева А.Г. Реализация компетентностно-ориентированных программ: особенности оценки результативности // Вестн. Томскогогос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2009. Вып.8. С. 23-27.

261. Сокольникова Э. И. Особенности освоения метода «конкретных ситуаций» (case study) в обучении [Электронный ресурс] // Вестн. Моск. гос. гуманитарного ун-та им. М. А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – Электрон.версия печат. публ. – Доступ из науч. электрон. б–ки„eLIBRARY.RU“.

262. Соломанидина Т. О. Организационная культура в таблицах, тестах, кейсах и схемах: учеб.-метод. материалы / Т. О. Соломанидина. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 393 с.

263. Спивак В. Кейсы и методика их решения // Управление персоналом. – 2006. – № 3. – С. 34-42.

264. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – М. : Наука, 2000. – 174 с.

265. Суворова А. П. Менеджмент: кейсовые технологии: практикум для студентов специальности 061000, 061100 / А. П. Суворова, В. В. Двоеглазов, Н. И. Кожанова. – Йошкар-Ола : Изд-во Марий.гос. техн. ун-та, 2002. – 131с.

266. Сурмин Ю. П. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс–метода / Ю. П. Сурмин, А. И. Сидоренко, В. Лобода. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

267. Сычева И. Н. Метод Кейс-стади как форма активизации познавательной деятельности студентов // Методика и теория профессионального образования: сб. ст. / под ред. В. А. Ивановой. – Барнаул, 2009. – С. 85-91.

268. Темина С. Ю. Интеграция системного и ситуационного подходов в процессе применения кейс–технологий в профессиональной подготовке учителя // Вестн. Костром.гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2009. – Т. 15, № 3. – С. 469-473.

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

270. Терновская Т. Использование новых образовательных технологий (case-study) в обучении [Электронный ресурс] // Компьютер-информ: электрон.газ. – СПб., 1999. – № 12. – URL: http://www.ci.ru/inform12_99/p_27_2.htm (дата обращения: 05.04.2014).

271. Технология "кейс-стади" в компетентностно-ориентированном образовании: учеб.-метод. пособие для преподавателей, магистров, аспирантов / А. В. Кирьякова [и др.]. – Оренбург : Никос, 2011. – 104 с.

272. Толковый словарь русского языка: около 30000 слов / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: АСТ, 2008. – 1054 с.

273. Титова Н. Л. «Базисный» кейс–метод: основы и практика использования // Бизнес-образование. – 1999. – № 2. – С. 9-112.

274. Тюпа В.И. Три кита коммуникативной дидактики // Дискурс. Новосибирск, 1997. № 3-4. URL: http://www.nsu.ru/education/virtual.htm (дата обращения: 15.07.2013)

275. Тюпа В.И. Онтология коммуникации // Дискурс. Новосибирск, 1998. № 5-6. – С.5-20.

276. Томорадзе И. В. Кейс–метод в бизнес–образовании // Вестн. ун=-а гос. ун-т упр. – 2003. – № 1. – С. 111–114.

277. Угринова Т. Ю. Кейс–метод как метод интерактивного обучения: метод.пособие / Т. Ю. Угринова. – Магнитогорск : Изд–во Магнитогор. гос. ун–та, 2009. – 19 с.

278. Уидетт С. Руководство по компетенциям: пер. сангл. / С. Уидетт, С. Холифорд. – М. : НРРО, 2003. – 228 с.

279. Уланов В. Риск действия и риск бездействия, или Раздумья после встреч со школьными руководителями: ["Кейс–стади", или "метод случая" – способ, который применяется при упр. консультировании для анализа проблем, возникающих в организации] // Директор школы. – 2001. – № 10. – С. 18–30.

280. Устинова Т. Б. Кейс–технологии как средство активизации познавательной деятельности студентов в педвузе // Актуальные проблемы качества педагогического образования: материалы Всерос. науч.–практ. конф. Новосибирск, 16–18 мая 2005 г. – Новосибирск, 2005. – Ч. 2. – С. 153–156.

281. Федоринова З. В. Влияние технологии case–study на качество совместной деятельности участников образовательного процесса // В мире научных открытий. – Красноярск, 2013. – №1-2(37). – С. 345-459.

282. Федоринова З. В. Использование метода case–study в организации образовательной деятельности студентов (на примере преподавания английского языка) // Филологические науки, Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2010. – Ч. 1, № 1(5). – С. 236

283. Федоринова З. В. Использование метода case–study для гуманитаризации образования в техническом вузе // Вестн. Том.гос. пед. ун–та. – 2012. – № 4 (119). – С. 90–92.

284. Федоринова З. В. К вопросу о возможностях использования метода case–study в обучении студентов технических специальностей профессиональному иностранному языку / З. В. Федоринова, Н. Г. Новикова // В мире научных открытий. – Красноярск, 2010. – Ч. 2, № 5(11). – С. 60-65.

285. Федоринова З. В. Образовательная технология case–study в рамках компетентностного обучения // Межкультурная коммуникация: теория и практика: материалы XII междунар. науч.–практ. конф.: в 2 т. / под ред. Н. А. Качалова. – Томск, 2012. – С. 256-262.

286. Федоринова З. В. Результаты использования технологии case–study в образовательном процессе (на примере преподавания иностранного языка) // Вестн. Том.гос. пед. ун-та. – 2013. – № 7(135). – С. 167-171.

287. Федорова Н. В. Активные и интерактивные методы обучения студентов–маркетологов в СибГАУ // Инновационная интегрированная система профессионального образования: проблемы и пути развития: материалы: всерос. науч.- метод.конф. Красноярск, 4 февр. 2011 г.) / гл. ред. А. А. Лукьянова. – Красноярск, 2011. – С. 225-227.

288. Филонович С. Р. Метод обучения действием в бизнес–образовании // Бизнес–образование. – 1997. – № 2. – С. 53-55.

289. Фливберг Б. Кейс–стади в контексте качественно–количественной проблематики // Социологические исследования. – 2004. – № 9. – С. 15-19.

290. Фливберг Б. О недоразумениях связанных с кейс-стади // Социологические исследования. – 2005. – № 4. – С. 110-120.

291. Фливберг Б. Рациональность и власть: еще раз о кейс-стади // Социологические исследования. – 2007. – № 1. – С. 62-70.

292. Фрумин И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-й науч.-практ. конф. – Красноярск, 2003. – С. 33-57.

293. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллежде Франс в 1981/82 учебном году / М. Фуко; пер. с фр. А. Г. Погоняйло. – СПб. : Наука, 2007. – 677 с.

294. Фуколова Ю. Бизнес на чужом опыте [Электронный ресурс] // Коммерсантъ. Секрет фирмы. – 2008. – № 20 (252). – С. 46. – Электрон.версия печат. публ. – URL: http://kommersant.ru/doc/894956 (дата обращения: 04.03.2014).

295. Фурс М. В. Интерактивные формы обучения – средство повышения уровня профессиональной подготовки студентов // Alma mater. – 2011. – № 10. – С. 29-33.

296. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // О человеческом в человеке. – М., 1991. – С. 195-206.

297. Херрид К. Кейсовое обучение в науке // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 112.

298. Хуранов А. Б. Технологии профессионального образования в университетских комплексах // Вестн. Ставропол. гос. ун-та. – 2008. – № 6. – С. 181-185.

299. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М. : Изд–во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

300. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно–ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

301. Чанова М. А. Компетентностный подход в рамках реализации инновационных образовательных технологий в ходе социально–

политической практики студентов вуза // Вестн. пед. инноваций. – 2010. – № 3. – С. 110-124.

302. Черняева Г. В. Использование кейс–технологии в организации работы краеведческого кружка // Мастер-класс. – 2011. – № 7. – С. 45.

303. Шамис В. А. Активные методы обучения в вузе // Сиб. торгово-эконом. журн. – 2011. – № 14. – С. 136-144.

304. Шевченко С. С. Использование кейс–ситуации в учебном процессе бизнес–образования // Современные аспекты экономики. – 2004. – № 8. – С. 222–223.

305. Шимутина Е. Кейс–технологии в учебном процессе // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 172-179.

306. Школа совместной деятельности: изменение содержания образования в инновационной школе / Е. Н. Ковалевская [и др.]; под ред. Г. Н. Прозументовой, Е. Н. Ковалевской. – Томск : Изд-во Том.гос. пед. ун-та, 2001. – Кн. 3. – 133 с.

307. Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Е. Н. Ковалевская [и др.]; под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : Изд-во Том.гос. пед. ун-та, 1997. – Кн. 1. – 79 с.

308. Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Е. Н. Ковалевская [и др.]; под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск: Изд-во Том.гос. пед. ун-та, 1998. – Кн. 2. – 91 с.

309. Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / Е. Н. Ковалевская [и др.]; под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : Дельтаплан, 2002. – Кн. 5. – 155 с.

310. Штанов С. Н. Возможности "case–study" в подготовке студентов к проектной деятельности / С. Н. Штанов, А. Ф. Салимова // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 1. – С. 44-46.

311. Штейнберг В. Э. Сетевые кейс–технологии профессионально–творческого развития педагога // Изв. Алтай.гос. ун-та. – 2009. – № 2. – С. 39-47.

312. Шумова И. В. Методика организации и проведения педагогической практики бакалавра–филолога на основе кейс–технологий: дис. ... канд. пед. наук / И. В. Шумова. – М., 2010. – 246 с.

313. Шутов И. Кейс–метод как одна из методик оценки персонала // Управление персоналом. – 2011. – № 9. – С. 34-38.

314. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований: (Метод.Анализ) // Педагогика и логика. – М., 1992. – С. 16-200.

315. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Школа культурной политики, 1995. – 800 с.

316. Щербатых С. В. Методика применения кейс–метода в профильном обучении // Профильная школа. – 2009. – № 5. – С. 54.

317. Щербо Н. П. Особенности индивидуального и группового решения задач в условиях совместной деятельности // Вопр. психологии. – 1984. – № 2. – С. 107-264.

318. Щукина Л. Б. Примеры "кейс–стадис" для преподавателей экономической теории // Экономика в школе. – 2006. – № 4. – С. 83-90.

319. Щюц А. Мир, светящийся смыслом / А. Щюц. – М. : Рос.полит. энциклопедия, 2004. – 1056 с.

320. Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – 454 с.

321. Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : Изд–во Том.гос. ун-та, 2007. – 156 с.

322. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития: в традиции культурно–исторической теории Л. С. Высоцкого / Б. Д. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 168 с.

323. Юшкова В. В. Кейс–метод в профессиональном образовании // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – № 9. – С. 40-41.

324. Яноушек Я. Проблемы общения в условиях совместной деятельности // Вопр. психологии. – 1982. – № 6. – С. 57-65.

325. Barnes L. B. Teaching and the case method / L. B. Barnes, C. R. Chistensen, A. J. Hansen. – 3d ed. – Boston : Harvard Business School Press, 1994. – 333 p.

326. A multivariate method for analyzing and improving the use of student evaluation of teaching questionnaires: a case study / M. G. Monica [et. al.] // Quality and Quantity. – 2011. – Vol. 45, is. 6. – P. 1415-1427.

327. Barnes L. B. Teaching and the case method-Instructor's Guide / L. B. Barnes, C. R. Chistensen, A. J. Hansen. – Boston : Harvard Business School Press, 1994. – 412 p.

328. Benett J. B. Writing a case and its teaching note / J. B. Benett. – Boston : Harvard Business School (HBS), 1976. – 4 p.

329. Bridges E. M. The use of cases in problem based learning / E. M. Bridges, P. Hallinger // Journal of Cases in Educational Leadership. – 1999. – Vol. 2, is. 6. – P. 1-6.

330. Brinkenhoff R. O. The success case method: find out quickly what's working and what's not / R. O. Brinkenhoff. – San Francisco : Berett–Koehler Publishers, 2003. – 192 p.

331. Brinkerhoff R. O. The success case method: A strategic evaluation approach to increasing the value and effect of training // Advances in Developing Human Resources. – 2005. – Vol. 7, is. 1. – P. 86-102.

332. Bruner R. F. Case studies in finance: managing for corporate value creation / R. F. Bruner. – 5th ed. – London : McGraw–Hill, 2006. – 785 p.

333. Buultjens J. Striving for sustainability: case studies in indigenous tourism / J. Buultjens, D. Fuller. – Lismore, N.S.W. : Southern Cross University Press, 2007. – 492 p.

334. Case studies in business planning / B. Richardson [et al.]. – 2th ed. – Pitman, 1992. – 190 p.

335. Case studies in contracting and organization / ed. by S. E. Masten. – New York; Oxford : Oxford University Press, 1996. – 344 p.

336. Case studies in performance management: a guide from the experts / [ed. by] T. Adkins. – Hoboken, N.J.; Wiley; Chichester : John Wiley [distributor], 2006. – 238 p.

337. Case study research / ed. by M. David. – London : Sage Publications, 2007. – (Sage benchmarks in social research methods).

338. Chorafas D. N. Corporate accountability: with case studies in pension funds and in the banking industry / D. N. Chorafas. – Basingstoke; New York : Palgrave Macmillan, 2004. – 240 p.

339. Czerniawska F. Management consulting in practice: award–winning international case studies / F. Czerniawska, P. May. – London : Kogan Page, 2004. – 304 p.

340. Davis R. T. Some suggestions for writing a business case / R. T. Davis. – Boston : Harvard Business School (HBS), 1955. – 7 p.

341. Dorn E. M. Case method instruction in the business writing classroom // Business Communication Quarterly. – 1999. – Vol. 62, is.1. – P. 41-60.

342. Dyrud M. A. Using cases / M. A. Dyrud, R. B. Worley // Business Communication Quarterly. – 1999. – Vol. 62, is. 1. – P. 75-76.

343. Easton G. Learning from case studies / G. Easton. – 2th ed. – New York : Prentice Hall, 1992. – 222 p.

344. Ellet W. The case study handbook: how to read, discuss, and write persuasively about cases / W. Ellet. – Boston : Harvard Business School Press, 2007. – 273 p.

345. Enron and world finance: a case study in ethics / ed. by P. H. Dembinski [et al.]. – Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2006. – 257 p.

346. Erskine J. A. Case research: the case writing process / J. A. Erskine, M. R. Leenders. – Ontario : School of Business Administration the University of Western Ontario, 1989. – 156 p.

347. Erskine J. A. Learning with cases / J. A. Erskine, M. R. Leenders, L, A. Mauffette–Leenders. – Ontario : Richard Ivey School of Business, University of Western Ontario, 1997. – 135 p.

348. Erskine J. A. Teaching with cases / J. A. Erskine, M. R. Leenders, L, A. Mauffette–Leenders. – 3th ed. – Ontario : Richard Ivey School of Business, University of Western Ontario, 1981. – 262 p.

349. Erskine J. A. Teaching with cases / J. A. Erskine, M. R. Leenders, L.A. Mauffette–Leenders. – London : Research and Publications Division : School of Business Administration : University of Western Ontario, 1981. – 305 p.

350. Erskine J. A. Writing cases / J. A. Erskine, M. R. Leenders, L, A. Mauffette–Leenders. – 4th ed. – Ontario : Richard Ivey School of Business : University of Western Ontario, 2001. – 190 p.

351. Foreign direct investment: six country case studies / ed. by Yingqi Annie Wei, V. N. Balasubramanyam. – Cheltenham : Edward Elgar, 2004. – 218 p.

352. Forman J. The genre system of the Harvard case method / J. Forman, J. Rymer // Journal of Business and Technical Communication. – 1999. – Vol. 13, is. 10. – P. 373-400.

353. Garvin D. A. Teaching executives and teaching MBAs: reflections on the case method // Academy of Management Learning & Education. – 2007. – Vol. 6, is. 3. – P. 364-374.

354. Gentile M. C. Twenty five questions to ask as you begin to develop a new case study / M. C. Gentile. – Cambridge : Harvard Business School (HBS), 1990. – 9 p.

355. Greenhalgh A. M. Case method teaching as science and art: A metaphoric approach and curricular application // Journal of Management Education. – 2007. – Vol. 31, is. 4. – P. 181-194.

356. Gummesson E. Case study research in management: methods for generating qualitative data / E. Gummesson. – Stockholm : Stockholm University, Department of Business Administration, 1993. – 63 p.

357. Halinen A. Using case methods in the study of contemporary business networks / A. Halinen, Jan-Åke Törnroos // Journal of Business Research. – 2005. –Vol. 58, is. 9. – P. 1285-1297.

358. Hancock D. R. Doing case study research: a practical guide for beginning researchers / D. R. Hancock, H. B. Algozzine. – New York; London : Teachers College Press, 2006. – 106 p.

359. Hawes J. M. Teaching is not telling: the case method as a form of interactive learning // Journal for Advancement of Marketing Education. – 2005. – Vol. 6. – P. 47-54.

360. Heath J. Teaching and Writing Case Studies: A practical guide / J. Heath. – 2th ed. – Wharley End : The European Case Clearing House, 2002. – 173 p.

361. Henson S. W. Web–based cases in strategic marketing / S. W. Henson, P. A. Kennett, K. N. Kennedy // Journal of Marketing Education. – 2003. – Vol. 25, is. 12. – P. 250-259.

362. Herreid C. Case study teaching // New Directions for Teaching and Learning. – 2011. – Vol. 2011, № 128. – P. 31-40.

363. Hickman L. Case Method: Business Interviewing / L. Hickman, C. Longman. – Wokingham : Addison–Wesley, 1994. – 220 p.

364. How Compaq uses the success case method to prove ROI of training // Managing Training & Development. – 2002. – Vol. 2, is.7. – P. 2-5.

365. INSEAD case bibliography: collection of INSEAD, CEDEP, Euro–Asia Centre case studies, February 1992. – Fontainebleau; Cranfield : INSEAD, [1992]. – 67 p.

366. Jain A. K. Management education and case method as a pedagogy // Vikalpa: The Journal for Decision Makers. – 2005. – Vol. 30, is. 1. – P. 77-84.

367. Jennings D. Strategic management and the case method // J. of Management Development. – 1996. – Vol. 15, is. 9. – P. 4-12.

368. Jennings M. Business ethics: case studies and selected readings / M. M. Jennings. – International ed., 5th ed. – Mason, Ohio : Thomson South-Western, 2006. – 598 p.

369. Kawolich B. Learning from action evaluation of the use of multimedia case studies in management information systems courses // Journal of STEM Education. – Special edition. – 2011. – Vol. 12, is. 7– 8. – P. 57-71.

370. Kerzner H. Project management case studies / H. Kerzner. – Hoboken, N.J. : Wiley, 2003. – 448 p.

371. Kilbane C. The real–time case method: Description and analysis of the first implementation // Innovative Higher Education. – 2004. – Vol. 29, is. 2. – P. 121-135.

372. Kylie B. Student and teacher perceptions of learning and teaching: a case study / B. Kylie, K. Cowlishaw // Journal of Further and Higher Education. – 2012. – Vol. 36, is. 4. – P. 549-565.

373. Lawrence P. R. The preparation of case material // The case method of teaching human relations and administration. – Harvard, 1953. – P. 215-224.

374. Leenders M. R. Case Research: The Case Writing Process / M. R. Leenders, J. A. Erskine. – Ontario : School of Business Administration the University of Western Ontario, 1989. – 156 p.

375. Liedtka J. The promise and peril of video cases: reflections on their creation and use // Journal of Management Education. – 2001. – Vol. 25, is. 8. – P. 409-424.

376. Lincoln D. J. Student authored cases: combining benefits of traditional and live case methods of instruction // Marketing Education Review. – 2006. – Vol. 16, is. 1. – P. 1-7.

377. Linder J. Writing cases: tips and pointers / J. Linder. – Boston : Harvard Business School (HBS), 1990. – 8 p.

378. Lundberg C. C. Case writing reconsidered / C. C. Lundberg, P. Rainsford, J. P. Shay // Journal of Management Education. – 2001. – Vol. 25, is. 8. – P. 450-463.

379. Lundberg C. C. The great case–teaching–notes debate / C. C. Lundberg, J. Winn // Journal of Management Education. – 2005. – Vol. 29, is. 4. – P. 268–283.

380. Moulton G. Accessible technology in today's business: case studies for success / G. Moulton. – Redmond, WA : Microsoft Press, 2002. – 235 p.

381. Mumford A. The case method-does learning theory matter? / A. Mumford // Development and Learning in Organizations. – 2005. – Vol. 19, is. 4. – P. 17-19.

382. Naumes W. The art and craft of case writing / W. Naumes, M. J. Naumes. – Thousand Oaks, CA; London : Sage Publications, 1999. – 234 p.

383. Newson T. Case methods in civil engineering teaching / T. Newson, N. Delatte. // Canadian Journal of Civil Engineering. – 2011. – Vol. 28, № 9. – P. 1016-1030.

384. Newson T. Case methods in civil engineering teaching [Electronic resource] / T. Newson, N. Delatte // Canadian Journal of Civil Engineering. – 2011. – Vol. 28, № 9. – The electronic version of printing publication. – URL: http://www.nrcresearchpress.com/cjce (access date: 03/02/2014).

385. Norris G. Corporate social responsibility: case studies for management accountants / G. Norris, J. Innes. – Amsterdam; London : CIMA, 2005. – 112 p.

386. O'Connell, D. J. Print, video or the CEO: The Impact of Media in Teaching Leadership with the Case Method / D. J O'Connell, J. F McCarthy, D. T Hall // Journal of Management Education. – 2004. – Vol. 28, is. 3. – P. 294-319.

387. Pearce R. J. Case–based structured conflict: A means for enhancing classroom learning // Journal of Management Education. – 2002. – Vol. 26, is. 12. –P. 732-744.

388. Pitt L. View from practice. The case for cases: writing and teaching cases for the emerging economies / L. Pitt, R. Watson // Information Technology for Development. – 2011. – Vol. 17, № 4. – P. 319-326.

389. PR news casebook: 1000 public relations case studies / ed. by D. P. Bianco. – Detroit; London : Gale Research, 1993. – 1796 p.

390. Reynolds J. I. Case method in management development: guide for effective use / J. I. Reynolds. – Geneva: International Labour Office, 1981.– 264 p.

391. Rosier G. Using reflective reports to improve the case method // Journal of Management Development. – 2002. – Vol. 21, is. 8. – P. 589- 597.

392. Saner R. European and Asian resistance to the use of the American case method in management training: possible cultural and systemic incongruencies / R. Saner, L. Yiu // The International Journal of Human Resource Management. – 1994. – Vol. 5, is. 4. – P. 953-976.

393. The live teaching case: a new IS method and its application / A. Cameron [et al.] // Journal of Information Technology Education. – 2012. – Vol. 11. – P. 27-42.

394. Theroux J. The real–time case method: A new approach to an old tradition / J. Theroux, C. Kilbane // Journal of Education for Business. – 2004. – Vol. 79, is. 3. – P. 163-168.

395. Tran V. N. Developing virtual team problem–solving and learning capability using the case method / V. N Tran, H. M. Latapie // The Business Review. – Cambridge, 2007. – Vol. 8, is. 1. – P. 27-34.

396. Uslay C. Case analyses with extensive student involvement: management versus consultants case method (MCM) // Marketing Education Review. – 2007. – Vol. 17, is. 1. – P. 21-27.

397. Yin R. K. Applications of case study research / R. K. Yin. – 2th ed. – London : Sage Publications, 2003. – 173 p.

398. Yin R. K. Case study research: design and methods / R. K. Yin. – 3th ed. – Thousand Oaks, CA; London : Sage Publications, 2003. – 181 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

ДИАГНОСТИКА ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА КАК ЕЕ УЧАСТНИКА И ОРГАНИЗАТОРА

(методика Г.Н. Прозументовой)

Тест идентификации и диагностики.

Возможные действия педагога	*Частота использования действий*			*Мои предпочтения*	
	Использует чаще всего	*Использует нечасто*	*Совсем не использует*	*Хотелось бы использовать чаще*	*Не хотелось бы использовать*
1.Проверяет выполнение студентами домашнего задания					
2.Рассказывает новую тему, объясняет новый материал					
3.Создает пространство для реализации инициатив разными участниками совместной деятельности					
4.Организует выполнение студентами разнообразных тренировочных упражнений					
5.Формулирует свою точку зрения и позицию как один из участников совместной деятельности					
6.Учит формулировать проблемы					

7.Изменяет свою позицию, точку зрения под влиянием студентов					
8.Организует дискуссию, обсуждение, исполняет роль «дразнящего» собеседника					
9.Контролирует точность и правильность выполнения заданий					
10.Поощряет обращения студентов друг к другу для совместной работы и решения проблем					
11.Предлагает студентам выбрать и выполнить задания по курсу					
12.Свободно и открыто обсуждает со студентами личное впечатление или понимание (события, явления, ситуации и т.п.)					
13.Использует разные формы консультирования, индивидуальной образовательной поддержки					
14. Поощряет предложения по изменению совместной					

деятельности					
15.Часто использует позитивные оценки (оценочные суждения) для поддержки студентов					
16.Допускает и «провоцирует» раздумья, смысловые паузы, размышления					
17.Помогает студентам сформулировать и преодолеть их учебные затруднения					
18.Оценивает правильность, точность выполнения заданий и требований					
19.Учит студентов выстраивать совместное действие, договариваться о его целях и средствах					
20.Проявляет противоречия, формулирует и обостряет проблемы совместной деятельности					
21.Вынуждает студентов обосновывать свои личные позиции в дискуссии					
22.Предлагает задачи на систематизацию, классификацию					

материала					
23. Проводит опросы по новой теме					
24.Использует техники «мозгового штурма», принимает и поощряет необычные, «сумасшедшие» идеи					
25.Организует групповую работу для выполнения учебных заданий					
26.Поощряет и поддерживает создание студентами инициативных, проектных групп для решения задач совместной деятельности					
27.Задает вопросы на понимание и согласование смыслов и инициатив участников совместной деятельности					
28.Проявляет и формулирует различия в позициях и смыслах участников совместной деятельности					
29.Вырабатывает вместе со студентами основания для оценивания совместной деятельности					

30.Предъявляет образец выполнения заданий, разъясняет алгоритмы их выполнения					
31.Организует рефлексию, анализ совместной работы					
32.Требователен, поддерживает четкий ровный ритм работы, четко и точно формулирует задания.					
33.Легко вступает и втягивает в диалог, живо им интересуется и «заводится» от неожиданных решений					
34.Не держится за план, меняет формы работы по инициативе студентов					
35.Учит студентов распределять функции и позиции в совместной деятельности					
36.Разрабатывает проект организации деятельности на занятии					
37.Обращается к личным впечатлениям, переживаниям, предоставляет возможность их проговаривать, обсуждать					
38.Советуется со					

студентами по вопросам организации совместной деятельности, изменению целей, способов работы					
39. Помогает формулировать гипотезы, находить аргументы в дискуссиях					
40. Учит пониманию разного, непохожего. Учит терпению и терпимости					
41. Поощряет любопытство студентов, стремление и желание реализовать свои инициативы в деятельности					
42. Обращается к студентам с просьбами, откликается на их инициативы					
43. Организует события совместной деятельности					
44. Создает ситуации порождения студентами личных образовательных инициатив					
45. Предоставляет возможность студентам пробовать, рисковать, ошибаться					
46. Открыто и живо					

откликается на то, что «случается» здесь и сейчас					
47. Распределяет работу на всех, сам выполняет часть общей работы					
48. Организует работу по различению смыслов совместной деятельности					
49. Создает ситуации размышления, проговаривания каждым своих жизненных впечатлений, переживаний.					
50. Вырабатывает и обсуждает со студентами нормы совместной деятельности					
51. Избегает прямых указаний, предлагает в затруднительных ситуациях вместе выработать и принять решение					
52. Создает ситуации для осмысления общего дела, общего решения, распределения полномочий и ответственности					
53. Помогает студентам в реализации их инициатив по					

изменению совместной деятельности					
54. Исследует вместе со студентами их жизненный опыт на материале и теме курса (занятия)					
55. Вовлекает в качестве участников совместной деятельности разных людей и разные имена из культуры					

Рекомендации по заполнению теста. Часть 1.

1. ***Прочитать*** **весь список, номенклатуру действий на уроке, уточнить их содержание, понимание.**
2. ***Дополнить*** **список действий другими возможными, но не вошедшими в список.**
3. ***Распределить*** **действия по частоте использования, отметив каждое из действий в какой-нибудь одной графе: используется чаще всего, используется не часто, совсем не используется.**

Рекомендации по заполнению теста. Часть 2

1. ***Отметить*** **те действия, которые хотелось бы использовать чаще.**
2. ***Отметить*** **те действия, которые не хотелось бы использовать.**
3. ***Распределить*** **все действия по трем смысловым группам:**
   - **выделить основания распределения;**
   - **пронумеровать, поставив рядом с каждым действием, цифры 1, 2, 3;**
   - **обсудить группировки действий;**
   - **обозначить действия, не попавшие в группы.**
4. ***Выделить*** **наиболее и наименее распространенные группы действий и охарактеризовать реальные и возможные смыслы, цели совместной деятельности на уроке.**
5. ***Выделить*** **самую предпочитаемую группу действий и частоту ее использования.**
6. ***Выделить*** **наименее предпочитаемую группу действий и частоту ее использования.**
7. **Определить *разрывы* в деятельности между:**

   - группами действий по частоте использования;
   - частотой использования (реальностью) и предпочтениями (желаниями);
   - частотой использования (реальности) и избежанием, нежеланием использовать какие-либо действия.
8. ***Охарактеризовать:***

   - реальность деятельности (наиболее часто используемые действия «натуральные» формы и нормы совместной деятельности);
   - желания, предпочтения, идеальные формы совместной деятельности (то, что хотелось бы использовать чаще – не хотелось бы);
   - проблемы (используется часто – не хотелось бы, совсем не используется – но хотелось бы);
   - возможности новой реальности (используется не часто – но хотелось бы).
9. ***Сформулировать:***

   - цели и содержание совместной деятельности;
   - проблемы;
   - возможности изменения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Отдел мониторинга качества языковой подготовки

Общая шкала оценивания выполнения заданий части «говорение»

Баллы	К1. Содержание	К2. Взаимодействие с собеседником	К3. Лексическое оформление речи	К4. Грамматическое оформление речи	К5. Произношение
3	**Задание полностью выполнено:** цель общения успешно достигнута, тема раскрыта в заданном объеме, социокультурные знания использованы в соответствии с ситуацией общения.	**Демонстрирует способность логично и связно вести беседу:** начинает, при необ-ходимости, и поддер-живает ее с соблюде-нием очередности при обмене реплика-ми, проявляет инициативу при смене темы, восстанавливает беседу в случае сбоя.	Демонстрирует словарный запас, адекватный поставленной задаче.	Использует разнообразные грамматические структуры в соответствии с поставленной задачей; практически не делает ошибок.	**Речь понятна:** в целом соблюдает правильный интонационный рисунок; не допускает фонематических ошибок; все звуки в потоке речи произносит правильно.
2	**Задание выполнено:** цель общения достигнута, однако тема раскрыта не в полном объеме, в основном социокультурные знания использованы в соответствии с ситуацией общения.	**В целом демонстрирует способность ло-гично и связно вести беседу:** начинает, при необходимости, и в большинстве случаев поддерживает ее с соблюдением очередности при обмене репликами, не всегда проявляет инициативу при смене темы, демонстрирует наличие проблемы в понимании собеседника.	Демонстрирует достаточный словарный запас, в основном соответствующий поставленной задаче, однако наблюдается некоторое затруднение при подборе слов и отдельные неточности в их употреблении.	Использует структуры, в целом соответствующие поставленной задаче; допускает ошибки, не затрудняющие понимания.	**В основном речь понятна:** не допускает фонематических ошибок; звуки в потоке речи в большинстве случаев произносит правильно, интонационный рисунок в основном правильный.
1	**Задание выполнено частично:** цель общения достигнута не полностью, тема раскрыта в ограниченном объеме, социокультурные знания мало использованы в соответствии с ситуацией общения.	**Демонстрирует неспособность логично и связно вести беседу:** не начинает и не стремится поддерживать ее, не проявляет инициативы при смене темы, передает наиболее общие идеи в ограниченном контексте; в значительной степени зависит от помощи со стороны собеседника.	Демонстрирует ограниченный словарный запас, в некоторых случаях недостаточный для выполнения поставленной задачи.	Делает многочисленные ошибки или допускает ошибки, затрудняющие понимание.	**В отдельных случаях понимание речи затруднено** из-за наличия фонематических ошибок; неправильно-го произнесения отдельных звуков; неправильного интонационного рисунка; требуется напряженное внимание со стороны слушающего.
0	**Задание не выполнено:** цель общения не достигнута.	Не может поддерживать беседу.	Словарный запас недостаточен для выполнения по-ставленной зада-чи.	Неправильное использование грамматических структур делает невозможным выполнение поставленной задачи.	**Речь почти не воспринимается на слух** из-за большого количества фонематических ошибок и неправильного произнесения многих звуков.

Схема оценивания выполнения заданий

Собеседник_____ Эксперт_____ Дата_____ Место_____ Группа_____

Criteria	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score
PART I																						
Content 1) each question answered; 2) details on each answer given; 3) utterances coherent; 4) reasoning provided.																						
Interaction 1) responses adequate to interlocutor's questions; 2) can prevent or repair communication breakdown by: - indicating lack of comprehension and requesting clarification; - checking if he/she has been understood.																						
Grammar																						
Vocabulary																						
Pronunciation (notes only)																						

PART II	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score
Content 1) each picture described; 2) comparison of pictures given: - similarities; - differences; 3) additional information give (personal opinion/conclusion) 4) reasoning provided; 5) partner's answer or picture commented on; 6) utterances coherent.								
Interaction 1) responses adequate to interlocutor's instruction; 2) responses adequate to partner's answer; 3) can prevent or repair communication breakdown by: - indicating lack of comprehension and requesting clarification; - checking if he/she has been understood.								
Grammar								
Vocabulary								
Pronunciation (notes only)								

					Examinee
					Score
					Examinee
					Score
					Examinee
					Score
					Examinee
					Score
					Examinee
					Score
					Examinee
					Score
					Examinee
					Score

PART III	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score	Examinee	Score
Content 1) all options discussed; 2) personal judgement on each topic given; 3) good reasoning provided: - for personal judgement; for agreeing /disagreeing with partner; 4) utterances coherent.																						
Interaction 1) responds to the partner's information by: - agreeing/disagreeing; (maybe) stating his/her certainty/uncertainty; 2) keeps turn-taking: - finds out the partner's attitudes; - comes up with suggestions; 3) can prevent or repair communication breakdown by: - indicating lack of comprehension and requesting clarification; - checking if he/she has been understood.																						
Grammar																						
Vocabulary																						
Pronunciation (whole exam)																						
Total																						

ПРИЛОЖЕНИЕ3.

Case-study1

Career in Engineering

Warming-up

A **Using your prior knowledge and experience answer the following questions:**

- What is *recruitment*? Have you ever experienced recruitment?
- What recruitment methods are shown in the pictures?
- Which of these methods, from your point of view, are the most convenient?
- What other recruitment methods do you know?
- Is engineering job in high demand today? Why? Why not?
- What qualities do you need to be successful in the field of engineering?

B **Match the qualities of a good engineer (1-7) with their explanations (a-g). Skim through the list of the qualities again and put them in order of importance for the engineer from your point of view. Justify your decision.**

1. Is a Team Player
2. Shows an Attention to Detail
3. Has Excellent Communication Skills
4. Takes Part in Continuing Education
5. Is Creative
6. Is Mathematically Inclined
7. Has Good Problem Solving Skills

a) 7 *figures out* where the problem stems from and quickly develop a solution.
b) __ *deals with* complex calculations of varying difficulty.
c) __ *pays* meticulous attention *to* detail. The slightest error can cause an entire structure to fail, so every detail must be reviewed thoroughly during the course of completing a project.
d) __ *thinks of* new and innovative ways to develop new systems and make existing things work more efficiently.
e) __ *translates* complex technical lingo into plain English and communicates verbally with clients and other engineers working together on a project.
f) __ *stays on* top of development in their industry. Changes in technology happen rapidly, and the most successful engineers keep abreast of new research and ideas.
g) __ *understands* that he is a part of a larger team working together to make one project come together successfully.

The terms **«Curriculum Vitae»** and **«Resume»** are generally interchangeable. However, few people know that they do differ in many ways. It is true that both are lists of the most relevant information of a person pertaining to job seeking. Both are used for the same purpose – seeking employment. However, there are a few basic differences.

C **Complete the table with the features given in the bubbles. Then answer the question: What is the difference between *«Curriculum Vitae»* and *«Resume»*?**

no more than a page long

to demonstrate that you have the skills and experience necessary to succeed within the position you are seeking

two pages or a little more

brief and concise no format is followed

has a clear chronological order

to present a complete professional history

	Resume	Curriculum Vitae
Length		
Layout		
Purpose		

Team work

A **Read and discuss "Ground Rules" given below which everyone should abide while working as a team in order to create a supportive, caring climate for them to feel safe and free to express themselves and reach a joint decision or develop your own rules and present them.**

B **Working in a group study the information given in «Background» and «A new appointment» paying attention to the extract of the job description giving the qualities required of the successful candidates and answer the following questions:**

- Where is the company based?
- What does the company produce/provide?
- What is the recent performance of the company and reasons for this?
- What job is being advertised?
- What is the number of candidates for the position?
- What qualities are required for the position?

The author of the case study:
Yefremov Ivan group 5A11

CASE STUDY

http://www.fsk-ees.ru

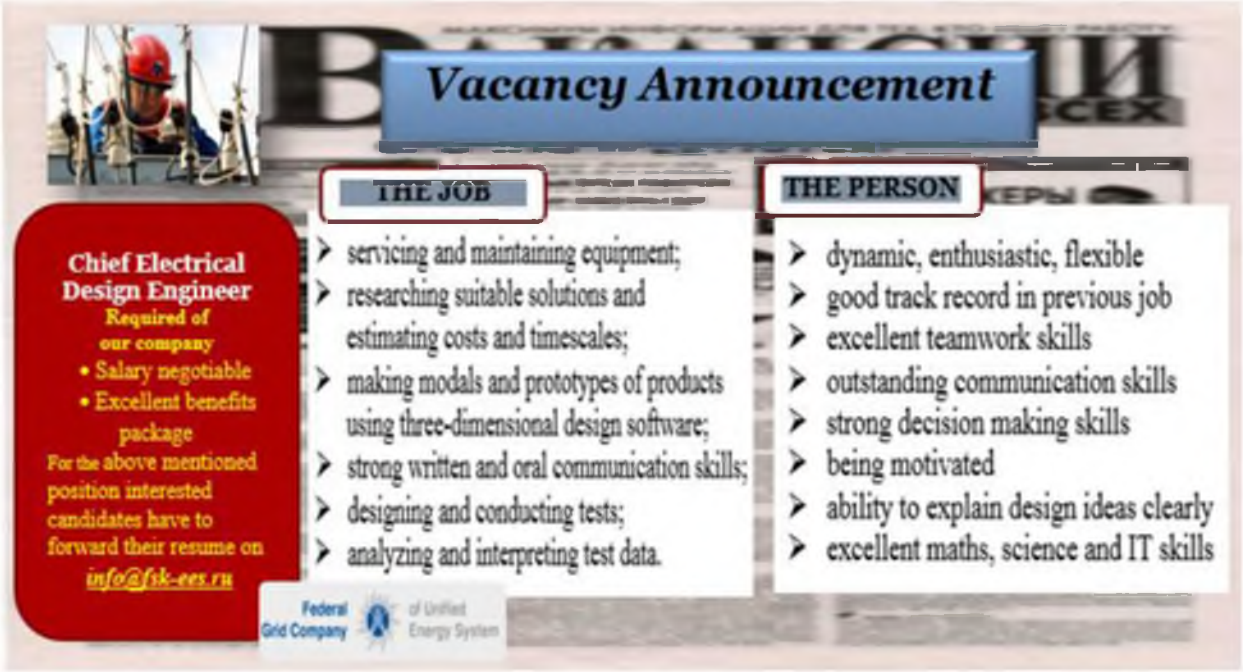
Background

Federal Grid Company (FGC UES) is a Russian power company that transmits electricity. FGC UES provides unified national electric grid management to the power industry in the Russian Federation. The company's service portfolio comprises energy transmission services, technical connection services, including services for electric power consumption. FGC UES is headquartered in Moscow, Russia.

FGC UES is looking for a new *Chief Electrical Design Engineer* for its subsidiary in Yekaterinburg *(Ural Unified Energy System)*, Russia. The subsidiary's performance in recent year was particularly poor. There were 32 technological violations caused by operational staff errors (compared with 19 violations in previous years).

The reasons are:

- Employees are not enough qualified and motivated.
- Staff turnover is high.
- The previous manager had no clear strategy for motivating and supporting his staff.



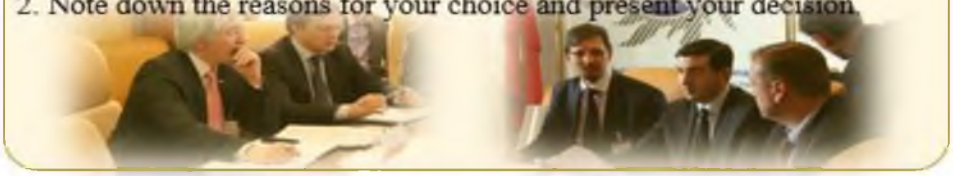
C **Read the section «Task» and follow the instructions in it. The expressions in section «Useful language» will help you hold a meeting.**

Task

Federal Grid Company of Unified Energy System

You are directors of Federal Grid Company.

1. Study the file cards on the four listed candidates.
   Hold a meeting to discuss the strengths and weaknesses of each person.
   Try to agree on who seems to be the best candidate for the job.
2. Note down the reasons for your choice and present your decision.



Useful language

Starting
OK, let's get down to business.
Right, can we start, please?

Setting objectives
The purpose of this meeting is ...
The aims of this meeting are ...

Asking for reactions
How do you feel about ...?
What do you think?

Dealing with interruptions
Could you let him finish, please?
Could you just hang on a moment, please?

Keeping to the point
I'm not sure that's relevant.
Perhaps we could get back to the point.

Speeding up
I think we should move on now.
Can we come back to that?

Slowing down
Hold on, we need to look at this in more detail.
I think we should discuss this a bit more.

Summarising
OK, let's go over what we've agreed.
Right, to sum up then ...

Name: Viktor N. Sergeyev
Age: 25
Marital Status: Married, with two children
Education: Ural State Technical University; Electrical Engineering and Electric Technology Systems
Experience: Wide experience in a variety of industries. Joined the company five years ago. Taking part in academic exchange program (the Erasmus Program), studying abroad in Germany at University of Dresden (2010).
Outstanding achievement: Former swimming champion. Competed at Olympic Games.
Technical Skills: Microsoft Office, Microsoft Word, Excel, PowerPoint, ProEngineer 2000.
Languages: Fluent German, English.
Interviewer's comments Very calm and relaxed, he moves and talks slowly. A hard worker. Not creative but happy to get ideas from the creative members of the team. Current staff think he is practical, reliable and well qualified.

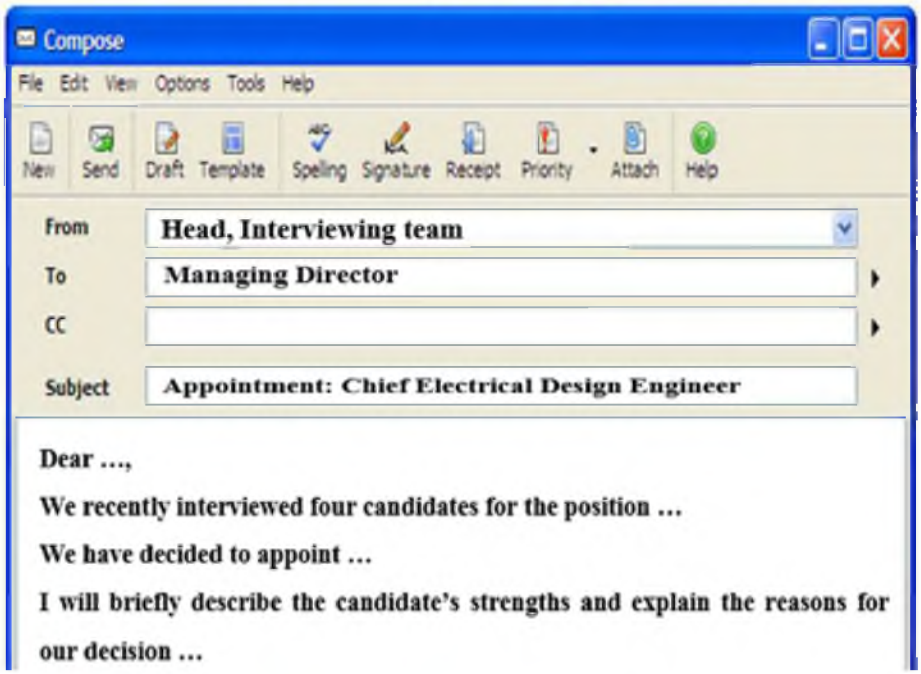
Name: Ol'ga S. Krolevets.
Age: 24
Marital Status: Single
Education: TPU, Automation and Control of Engineering Processes.
Experience: worked for two years in «Spetsstroy» Ltd as a design engineer.
Duties: prepare and study technical drawings, specifications of electrical systems, and topographical maps to ensure that installation and operations conform to standards and customer requirements;
Outstanding achievement: Taking part in the International Research Conferences on Engineering and Technology.
Technical Skills: Microsoft Office (Word, Excel), 1C
Languages: native Russian, fluent English.
Interviewer's comments Quiet but knows her own mind. Rather nervous at the interview. Might be good at team building but would probably depend too much on other people. Likes administration. Didn't seem to have many ideas about the future of the company.

Name: Svetlana I. Klimova
Age: 24
Marital Status: Married, no children
Education: Ural State Technical University, Industrial Heating Engineering
Experience:
December 2012 - February 2013,
Warehouse work. Acquired skills: communication skills, experience of work with customers, teamwork.
Outstanding achievement: «I have always been active in organization and participated in all the events that my school created, it ranged from sports competition, music festival and competition. At the university, I enjoyed going to several leadership talk.
Technical Skills: PowerPoint, Microsoft Word, Excel, Internet research.
Languages: Fluent German, English - good vocabulary but not very fluent.
Interviewer's comments Very strong personality. Energetic and confident. Sometimes appeared aggressive during the interview. Will she be a good team player?

Name: Alexandr I. Kremer
Age: 25
Marital Status: Married, no children
Education: Bauman Moscow State Technical University, Nontraditional and Renewable Energy Sources.
Experience:
September 2011:
Web site Programmer / Administrator.
Responsibilities: programming web pages, translating, support of the web site.
Outstanding achievement:
«My final year project grade was excellent and I was invited to present the project for my university open day besides I have been working as electric power engineers for 10 months and come up with a new idea that improved things in the company. My work exposure not only helped me to sharpen my technical skill, but helped me learn important work ethics and skills».
Skills: good knowledge of Microsoft Office, etc.
Languages: Fluent in English, working knowledge of French etc.
Interviewer's comments: Highly dynamic with rich and productive experience in Quality Assurance and able to deliver service in quality, Production, Design etc.

Writing

Complete this e-mail from the head of the interviewing team. Write about at least three strengths of the candidate you have chosen. Then explain how these strengths relate to the job description. **➡ See *Writing file* page 43**



Reflection and Evaluation

1. Are you aware of any changes that occurred in knowledge, skills, attitudes, or feelings as a direct result of this case-study work? If so, explain.
2. What part of case-study work was most valuable for you?
3. Would you make any personal changes in how you will contribute in the future?
4. What are some things you appreciate about the members of your group?
5. What changes would you suggest for future group experiences?

Useful Expressions for Giving Opinions:

To my mind/To my way of thinking, ...
It is (firm) belief/opinion/conviction (that) ...
In my opinion/view ...
I (firmly) believe ...
I am (not) convinced that ...
I (do not) agree that/with ...
It strikes me that ...
My opinion is that,
I am inclined to believe that ...

CASE STUDY EVALUATION FORM

Group number

Title of case-study **Career in Engineering**

Date

Parameters	Poor	Satisfactory	Good	Excellent
Language competence: *grammar, vocabulary, linguistic appropriancy, pronunciation*	24 and less	30-36	38-44	46-50
Group Work Skills: *contributed the ideas; listened to and respected the ideas of others; positively encouraged others in the group; compromised and co-operated; was flexible and willing to follow others; helped to solve problems; took initiative when needed.*	24 and less	15-18	19-20	23-25
Total	52 and less	55-69	69-87	86-100

Overall Comment (If any)

-
-
-

Vocabulary Practice

A **Practice the pronunciation of the following words and translate them from English into Russian.**

employer	[ɪm'plɔɪə]	career	[kə'rɪə]	marital	['mærɪt(ə)l]
employee	[ˌɪmplɔɪ'i:]	weakness	['wi:knəs]	resume	[rɪ'zju:m]
applicant	['æplɪk(ə)nt]	strength	[streŋθ]	CV	[ˌsi:'vi:]
reference	['ref(ə)r(ə)n(t)s]	prospect	['prɔspekt]	experience	[ɪk'spɪərɪən(t)s]

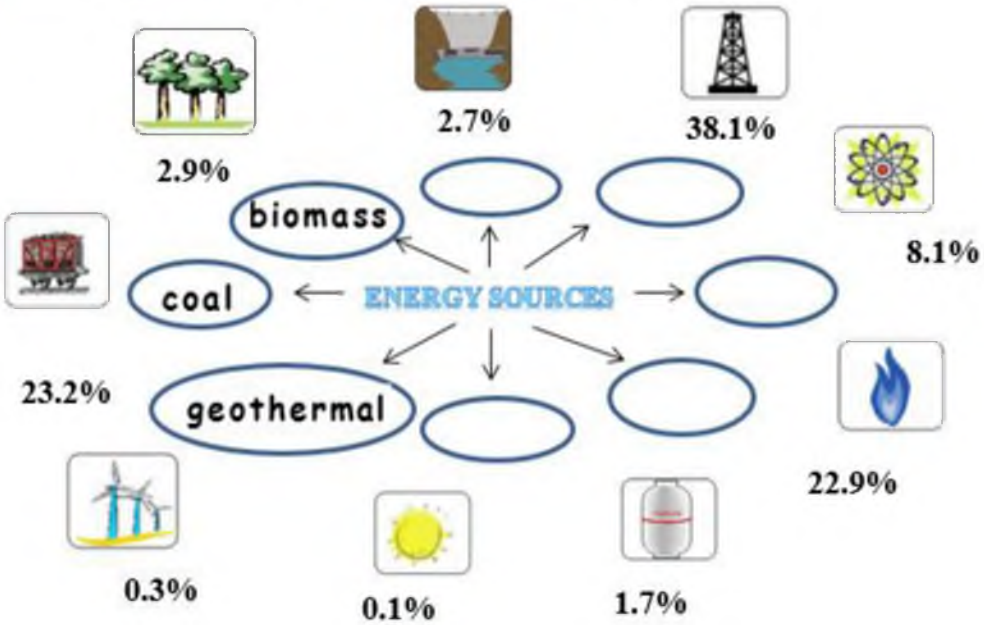
D **Match the prepositions with the words as in the example.**

1) refer — a) at
2) belong — b) in
3) succeed — c) to
4) depend — d) for
5) result — e) on
6) be responsible — f) in
7) be good — g) to

Warming-up

A **Answer the following questions and complete the chart given below:**

- What energy sources do you know? What are they used for?



B **Look at the words given below and guess their meanings, as in the example.**

Re-New-a-ble → **Able to be New again**

NON-re-New-a-ble → **?**

- When can energy be called *«Renewable»* or *«Non-renewable»*?
- Which of the above mentioned energy sources are renewable and non-renewable?
- What are main factors on which the suitability of a renewable energy for a particular region or country depends?

C **Using your prior knowledge and experience put the words and phrases from the right into the appropriate box to the left to describe the advantages and disadvantages of renewable (non-renewable) fuels.**

Energy Resource	Advantages	Disadvantages
Renewable		
Non-Renewable		

- Reliable
- Unreliable
- Concentrated source of energy
- Inefficient so many generating resources are needed
- The noise can have an environmental impact
- Creates pollution
- Will run out
- Contributes to global warming
- Will last forever
- Does not produce carbon dioxide

Team work

A **Develop and discuss "Ground Rules" for teamwork.** ➡ See page 3

B **Working in a group, study the information given in «Background» and fill in the table given below.**

company	
services	
construction (the first power block)	
event (in 2015)	
recent results (Rosenergatom's researches)	

http://www.balakovo.ru

Background

CASE STUDY

Balakovo Nuclear Power Plant situated by the river Volga, provides electrical power to the areas surrounding the city Saratov, in central Russia, together with Kazhakstan and north-Kaukasus.

The nuclear reactor of Balakovo consists of three power blocks. The first reactor was built in 1985. Each block operates approximately for 30 years. It means that in 2015 the first power block should be shut down. But nuclear power plant cannot be stopped immediately. It will take years to look after it with the help of qualified men. Though it takes a huge amount of money, there is no way to continue production of electricity and heat but built new nuclear power plants.

The recent results of Rosenergatom's researches say that the service life of nuclear plants could be enhanced if they put new materials inside a reactor. The point is that steel might be less vulnerable to radiation. It is a panacea in the current situation of less funding. It is well known that improvement of existing plant is cheaper than erection of a new one.

However, Balakovo Nuclear Power Plant's Executive Management Team faces growing public concern all over the world.

Map of Balakovo Nuclear Power Plant

C **Read the section «Task» and follow the instructions in it. The expressions in section «Useful language» will help you hold a meeting.**

Task

You are members of the Public Council of the State Atomic Energy Corporation ROSATOM

1. Study the file cards on the four listed energy sources. Hold a meeting to discuss the strengths and weaknesses of each energy source. Try to agree on which seems to be more convenient, safe, efficient and worth using in this region. Note down the reasons for your choice and present your decision.
2. Write a report for the local authorities, outlining the present situation and your proposals for improvements.

Useful language

Interrupting
Could I just say something?
Excuse me, but could I just say ...

Asking for clarification
How do you mean, ...?
What exactly are you saying?
What exactly do you mean?
Are you saying we need to ... ?
Sorry, I don't follow you.
Can you explain in more detail?

Clarifying
What I mean is ...
What I'm saying is ...
No, I was thinking of ...
To be more specific ...
To clarify ...

Dealing with interruptions
Hold on. Can I finish the point?
Let Stefan finish, please.
I'd like to finish if I may.
Just a moment ...

Making proposals
I suggest ...
I propose that ...
How about ...
We could...

Rejecting proposals
Sorry, I don't think it's / that's a good idea.
I'm not sure I agree with you there.
It / That just won't work.
Well, I'm not happy about it/that.

Thermal power station

Nowadays thermal power plants and central heating plants are the most popular in the world. It's cheap and fast to build; smaller space is required to hydro power plant; economical in initial cost compared to hydro plants. It can be installed at any place irrespective of the existence of coal. The coal can be transported to the site of the plant by rail or road.
Though it generates electricity and heat in any weather or season the fuel is not renewable and produces a pernicious cloud; requires higher maintenance and operational costs; huge requirement of water; handling of coal and disposal of ash is quite difficult; efficiency of thermal plant is less (30-35%). Finally, the outcome energy itself is quite expensive, because it needs a lot of the so-called man-hours to take the fuel from a deposit and to bring it to a plant in time.

Hydraulic plant (HEP)

The main advantages of HEP are that it is clean and renewable. It does not produce any emissions of harmful pollutants, any carbon dioxide, the gas that causes the "greenhouse" effect and which is thought to be responsible for climate change.
It does not generate dangerous waste products that present long-term disposal problems. Water is inexhaustible. Although HEP is clean and renewable, it is not necessarily environmentally friendly. Large-scale projects capable of providing significant amounts of electricity usually require the damming of lakes or rivers, with consequent flooding of large areas of land. This can result in people being displaced, and destruction of habitats. Drastic alterations to the flows of rivers can also have a profound impact on wildlife, ecosystems and, in some cases, agriculture.

Nuclear power station

It is extremely concentrated: 1 kilogram of uranium or plutonium is as efficient as 2500 kilograms of coal.
As the concentrated fuel weights less, it is easier to deliver, excepting its danger. The plants themselves are considered to be quite safe, but there still is a small chance to exterminate everything in a huge radius, because of a simple mistake.
One of the common worries of nuclear power is the danger of radiation leaks. It does not emit carbon dioxide or other air pollutants from the operation of its reactors; and it uses uranium as its fuel which is abundantly present in the earth. But on the other hand it produces unstable waste elements that are highly radioactive; and it is dangerous to the environment as well as human health because of the radiation that it produces and lack of economical and safe disposal of radioactive nuclear wastes.
The building of a nuclear plant is cheaper than of a hydraulic station. It is the best energy source when there are no other ones.

Wind and solar sources of energy

These are renewable and the most ambitious sources of energy. Their efficiency counts no more than 40%. They require a great sum of money to cover the needs of electricity, but they produce energy absolutely "from nothing". One of the main disadvantages is the high cost of the equipment used to harness solar energy.
It does not cause pollution. Solar cells make absolutely no noise at all. Very little maintenance is required to keep solar cells running. On the other hand, solar energy system requires a large surface area of solar panels in order for the system to be efficient in providing a source of reliable electricity. During the night, expensive solar panels are unable to generate electricity due to the lack of solar energy.
Wind turbines take up less space than the average power station. Wind turbines are a great resource to generate energy in remote locations. The noise pollution from commercial wind turbines is sometimes similar to a small jet engine. Though wind power is non-polluting, the turbines may create a lot of noise, which indirectly contributes to noise pollution. Wind can never be predicted.

Writing

Write a report for the local authorities, outlining the present situation and your proposals for improvements. ➡ See *Writing file* 45

PROPOSAL REPORT

To: .....

From: .....

Subject: .....

Date: .....

CASE STUDY EVALUATION FORM

Group number

Title of case-study Global problem of industrial waste

Date

Parameters	Poor	Satisfactory	Good	Excellent
Language competence: *grammar, vocabulary, linguistic appropriancy, pronunciation*	24 and less	30-36	38-44	46-50
Group Work Skills: *contributed the ideas; listened to and respected the ideas of others; positively encouraged others in the group; compromised and co-operated; was flexible and willing to follow others; helped to solve problems; took initiative when needed.*	24 and less	15-18	19-20	23-25
Total	52 and less	55-69	69-87	86-100

Overall Comment (If any)

_____

_____

_____

Vocabulary Practice

A **Practice the pronunciation of the following words and translate them from English into Russian.**

waste	[weɪst]	nuclear	['nju:kliə]	require	[rɪ'kwaɪə]
impact	['ɪmpækt]	carbon dioxide	['kɑ:b(ə)n daɪ'ɔksaɪd]	plant	[plɑ:nt]
source	[sɔ:s]	maintenance	['meɪnt(ə)nən(t)s]	generate	['dʒen(ə)reɪt]
emit	[ɪ'mɪt]	environment	[ɪn'vaɪər(ə)nmənt]	fuel	[fju:əl]
harness	['hɑ:nɪs]	equipment	[ɪ'kwɪpmənt]	cause	[kɔ:z]

B **Read the following words and compare their meaning with Russian equivalents.**

energy	solar	industrial	electricity	turbine
region	public	efficiency	effect	thermal
resource	natural	climate	uranium	radioactive
panacea	kilogram	chance	radius	reactor

C **Translate the following words and their derivatives from English into Russian.**

pollute-pollutant-pollution; maintain-maintenance; require-requirement; install-installation; exist-existence-existent-existing; emit-emission; improve-improvement; generate-generation- generator-generative, exterminate-extermination-exterminator-exterminatory.

D **Use prefixes given in the table to form the opposites of the adjectives, as in the example and translate them. Check your answers in a dictionary.**

non-	in-	un-	ir-

e.g. important – ***un***important

efficient -	stable -	vulnerable -	safe -
respective -	renewable -	popular -	capable -
reliable -	exhaustible -	expensive -	significant -

Case study 3

Organizing Engineering Conference

Warming-up

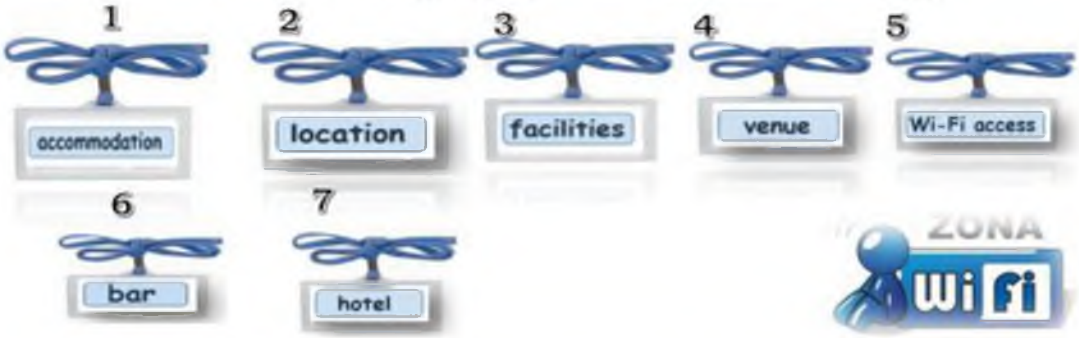
A **Answer the following questions:**

- Have you ever attended a conference? Did you enjoy it?
- When and where was the conference held?
- What was the conference status?
- What was the problem field of the conference?
- Who were the participants of the conference?

B **Label the pictures with the words related to the *conference* from the table.**

conference hall, laptop, USB flash drive, video walls, conference badge, conference participants, papers

C **Match the words in the badges (1-7) with their definitions (a-g).**



a. an establishment providing accommodation, meals and other services for attendee
b. a piece of conference equipment, a building, a service, etc.
c. a room in which both alcoholic and other drinks are served
d. a place where people agree to meet for an event
e. the provision of a room or lodging
f. a way of getting wireless internet
g. a place or position

- **What do you think the conference facilities include?**
- **Put each word in the box next to the appropriate group of adjectives to make word partnerships about conference venue and facilities.**

atmosphere location prices hotel facilities restaurant accomodation distance transportation

1. an elegant
   a stylish
   a popular **restaurant** .....
   an exclusive

2. reasonable
   discounted
   all-inclusive .....
   extra

3. nearby
   short
   far .....
   a 5 minute-walk

4. luxurious
   4-star
   noisy .....
   grand

5. furnished
   expensive
   suitable .....
   cheap

6. convenient
   ideal
   seaside .....
   city

7. a cosy
   a friendly .....
   a welcoming

8. a popular
   a stylish .....
   an exclusive

9. sports
   postal .....
   shopping

Team work

A **Develop and discuss "Ground Rules" for teamwork.** ➡ **See page 3**

B **Working iu a group study, the information given in «Background» and complete the table given below:**

Company and its base	
Activity	
Aims of the conference	
Who will attend?	
Dates/duration	
Budget	

C **Give a full description of each hotel in your own words, as in the example:**

e.g. *The Long Beach Hotel in Casablanca is on the sea. It has five stars. There are two large conference rooms but, unfortunately, no seminar rooms … .*

Hotel Mode in Prague …

Hotal Matong in Tioman …

D **Speak on the advantages and disadvantages of each hotel, as in the example:**

e.g. *The good thing* about the Long Beach Hotel is its very attractive beach. *However*, there are not many cultural sites to visit in the area.

CASE STUDY

The author of the case study:
Dudak Alime group 5Б24

http://www.mrsk-ural.ru

Background

IDGC of URALS, a united operating company of the Urals region which has dominating position in energy transmission in the region, based in Ekaterinburg, Russia. The company consists of 3 subsidiaries (Sverdlovenergo, Chelyabenergo and Permenergo), is holding its first interregional conference later this year. The Chief Executive, senior managers at head office and about fifty managers from its subsidiaries will attend. The aims of the conference, in order of priority, are to:

- discuss how the company can improve its services;
- thank managers for their hard work;
- give managers the opportunity to get to know each other better.

The conference will take place in July. Participants arrive on Friday evening and leave on Monday morning.
The budget is $2,000 per participant.
This is an important event and the Marketing Department must plan it carefully.

Hotels

1

Long Beach Hotel, Casablanca, Morocco

- Seaside location
- 5-star hotel
- Two large conference rooms but no seminar rooms
- Large swimming pool, sauna, tropical garden, shops and nightclub
- Price: $1.500 per participant, including meals and all entertainment at the hotel (it is a one-hour drive to the town)
- Advantage: Very attractive beach
- Disadvantage: Few cultural attractions

2

Hotel Moda, Prague, Czech RepubliC

- 4-star hotel
- One conference room and two seminar rooms
- Spacious bedrooms. Large swimming pool (open to the public), sauna, Jacuzzi, hairdressing salon, satellite TV
- Price: $950 per participant, including meals and two guided tours
- Advantage: Low cost means more money for cultural tours, sightseeing, the opera, etc.
- Disadvantage: Half an hour by underground to the city center. Heavily booked in summer.

3

Hotel Matong, Tioman, Malaysia (an island off the east coast)

- 5-star hotel
- Wide choice of large and small conference rooms
- Spacious grounds with tropical gardens
- Golf course, tennis courts and football pitch
- Price: $1,350 per participant, including meals
- Advantages: Beautiful island setting – peaceful and quit
- Disadvantage: Not very accessible

4

Hotel Colossus, Las Vegas, USA

- 5-star hotel
- Magnificent architecture in the Greek style
- Huge rooms, with spacious balconies. Own casino
- Outstanding conference facilities. Seminar rooms available at extra cost
- Price $1,950, including meals and one tour $50 spending money for the casino
- Advantages: Easy access from airport. Many extras such as free use of the car

Listening

Listen to two colleagues in the Marketing Department discussing the planning of the conference. Make notes about the four features the conference venue must have.

Conference venue specifications

- .....
- .....
- .....
- .....

The marketing team sent out a questionnaire to find out what type of venue the participants preferred. They have selected four to choose from. All prices include the cost of flights.

E

Preferred location

F **Read the section «Task» and follow the instructions in it. The expressions in section «Useful language» will help you hold a meeting.**

Task

You are members of IDGC of URALS's Marketing Department.

1. Work in small groups. Discuss which hotel best meets the requirements of the conference.
2. Note down the reasons for your choice and present your decision.

Useful language

Asking for opinions
How do you feel about ... ?
What do you think?
What's your opinion?
What's your view?

Giving opinions
I think ... / I don't think ...
In my opinion ...

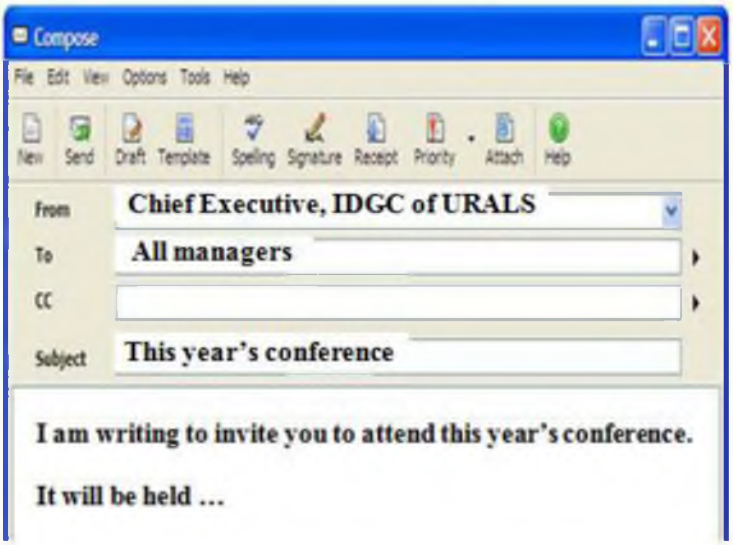
Agreeing
That's true.
I agree.
Absolutely / Exactly.
I think so too.

Disagreeing
I see / know what you mean, but ...
I'm afraid I can't agree.
Maybe, but ...

Making suggestions
I think we should ...
How about ... ?
Why don't we ... ?
Maybe / Perhaps we could ...

Writing

As Chief Executive of IDGC of URALS, write an e-mail inviting managers from subsidiaries to attend this conference. Inform them of the dates, the purpose of the conference and the details of the location... ➡ **See *Writing file* 43**



Reflection and Evaluation

Now it's time to stop and think about what you have covered in this *case-study work.* ➡ **See *Writing file* page 41**

CASE STUDY EVALUATION FORM

Group number

Title of case-study **Organizing Engineering Conference**

Date

Parameters	Poor	Satisfactory	Good	Excellent
Language competence: *grammar, vocabulary, linguistic appropriancy, pronunciation*	24 and less	30-36	38-44	46-50
Group Work Skills: *contributed the ideas; listened to and respected the ideas of others; positively encouraged others in the group; compromised and co-operated; was flexible and willing to follow others; helped to solve problems; took initiative when needed.*	24 and less	15-18	19-20	23-25
Total	52 and less	55-69	69-87	86-100

Overall Comment (If any)

Vocabulary Practice

A **Practice the pronunciation of the following words and translate them from English into Russian.**

participant	[pɑ:'tɪsɪp(ə)nt]	venue	['venju:]	provide	[prə'vaɪd]
delegate	['delɪgət]	access	['ækses]	entertainment	[,entə'teɪnmənt]
event	[ɪ'vent]	include	[ɪn'klu:d]	questionnaire	[,kwestʃə'neə]

B **Read the following words and compare their meaning with Russian equivalents.**

conference	plan	budget	priority	activity	details
seminar	center	distance	budget	cultural	architecture

C **Fill in the comparative and superlative forms of each adjective.**

positive	comparative	superlative
small		
attractive		
far		
accessible		
economical		

D **Compare and contrast the two hotels using comparative and superlative forms, as in the example.**

Burj Al Arab Hotel Saint James Hotel

Rooms:	comfortable***	comfortable**
Maid service:	good***	good***
Room service:	fast**	fast***
Price:	expensive***	expensive**
Location:	convenient**	convenient***

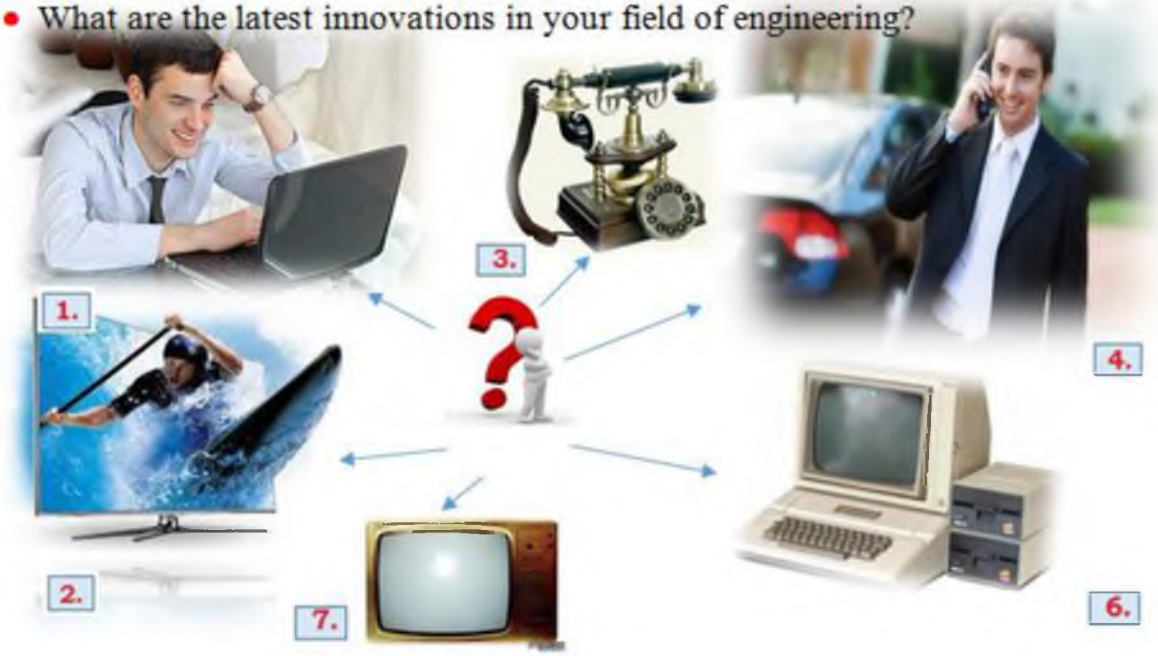
e.g. The rooms at the Burj Al Arab are ***more comfortable than*** the rooms at the Saint James Hotel.
The rooms at the Saint James Hotel ***are not as comfortable as*** the rooms at the Burj Al Arab.
The rooms at the Saint James Hotel ***are less comfortable as*** the rooms at the Burj Al Arab.

Inventions and Innovations

Warming-up

A

- Look at the pictures given below and say which of these things are *inventions* and which are *innovations*?
- Think of the difference between invention and innovation.
- How would your life be different if these things had never been invented?
- What are the latest innovations in your field of engineering?



B **The adjectives below can be used to describe inventions or new ideas. Which have a positive meaning? Which have a negative meaning? Write «+» or «-» next to each one.**

brilliant	beneficial	silly	life-saving
pointless	ridiculous	time-saving	annoying
wasteful	life-changing	practical	money-saving
revolutionary	space-saving	ground-breaking	

C **Look at the following list of the top seven innovations of the 21st Century.**

- **Using your prior knowledge and experience match the innovation to the description and correct company logo.**

a. not the first social networking website, but the most influential in the development of the medium
b. an advanced medical system developed in order to extend and improve the lives of patients
c. inventions presented a revolutionary new way for people to listen to music
d. a storage medium for optical discs that is used primarily for high definition video.
e. using Adobe Flash Video technology, the website provides a forum for displaying videos from an endless variety of sources including businesses, consumer groups, and individuals seeking media exposure for themselves, their products, or their causes.
f. invention that is propelled by one or more electric motors, using electrical energy stored in batteries or another energy
g. storage device invention introduced the multi-touch interface that allows for quick and easy access to data, music, and pictures while providing storage for other important information

1. 2001 iPod and iTunes
2. 2001 Artificial Heart
3. 2004 iPhone
4. 2005 YouTube
5. 2007 Facebook
6. 2006 Blu-ray Players
7. 2008 Electric Car

1. iTunes iPad
2. ABIOMED Recovering hearts. Saving lives.
3. Blu-ray 3D
4. TESLA MOTORS
5. iPhone
6. YouTube
7. Facebook

- **What other innovations would you add to this list?**
- **In your opinion, which is:**

Team work

A **Develop and discuss "Ground Rules" for teamwork.** ➡ **See page 3**

B **Working in a group study the information given in «Introduction» and complete the sentences given below:**

1. Fabtek is … 2. Hamburg is … 3. Protean is …

CASE STUDY

FABTEK

Introduction

Fabtek is a small company based in Hamburg. It has produced a revolutionary type of fabric called Protean.

C Listening

Listen to an excerpt from a company presentation and complete the fact sheet about Protean. Use up to three words each time.

PROTEAN FACT SHEET

PROTEAN'S MAIN FEATURES

1 Made from fibres .....[1] nylon and polyester; can be made very thick, or so thin that it can let some .....[2] through.

2 It is very soft to the touch, and also .....[3].

3 Can be made in any .....[4].

FABTEK'S FUTURE PLANS

- Fabtek believes that Protean has great .....[5].
- Wants to increase sales by .....[6] other manufacturers to produce new products with Protean.
- Already has a licensing agreement with Azra, a .....[7] which has created some .....[8] using Protean.

Here are three of Azra's award-winning products.

1. *'Dazzle'* – a range of shoes for young woman
   Selling points:
   - Light and comfortable – adapt to the shape of a person's foot
   - Their colour can be changed at any time
   - Shiny, smart and very durable
   - Ideal for dancing

2. Protean steering wheel
   Selling points:
   - Better grip for drivers
   - Safer than all other steering wheels
   - Very pleasant to the tough
   - Low production costs

3. Protean watch straps
   Selling points:
   - Waterproof and easy to clean
   - Anyone can wear them – non-allergic
   - More beautiful than other straps
   - Light up in the dark

D **Read the section «Task» and follow the instructions in it. The expressions in section «Useful language» will help you present your products.**

Task

You are a member of Gadget's Product Development Department.

1. Hold a meeting to propose ideas for exciting new products which use Protean. Use the points in the e-mail as a guide.
   Discuss the advantages and disadvantages of each proposal.
2. Choose the three products which you will propose to Fabtek in order to get a licensing agreement and present them.

Useful language

Introducing yourself
Good morning, everyone.
Hello everyone, welcome to ...

Structuring the presentation
I'm going to divide my talk into four parts.
First, I'll give you ... . After that, ... Finally, ...

Inviting questions
If you have any questions, don't hesitate to ask.
I'll be glad to answer any questions (at the end of my talk).

Giving background information
I'll give you some background.
Let's start with the background.

Referring to the audience's knowledge
As you know, ...
As you are aware, ...

Changing the topic
Right, let's move on to ...
OK, I'll now look at ...

Referring to visuals
If you look at the graph ...
Could I draw your attention to the chart?

Concluding
To sum up, ...
To summarise, ...

Ending
Thanks very much. Any questions?
Well, that's all I have to say.
Thank you for listening.

Writing

You are a member of Gadget Plc's Product Development Department. The Chief Executive of Fabtek has asked you to write a short report on *one* of the products you have chosen. Outline the *product's key features* and say why it presents *a commercial opportunity.* ➡ ***See Writing file***

GADGET PLC

New Product Development Team

REPORT

Introduction

This report lists the key features of an exciting new product made from Protean. It also looks at its key selling points and examines its commercial potential.

...

Reflection and Evaluation

Now it's time to stop and think about what you have covered in this *case-study work.* **➡See *Writing file* page 41**

1. Are you aware of any changes that occurred in knowledge, skills, attitudes, or feelings as a direct result of this case-study work? If so, explain.
2. What part of case-study work was most valuable for you?
3. Would you make any personal changes in how you will contribute in the future?
4. What are some things you appreciate about the members of your group?
5. What changes would you suggest for future group experiences?

CASE STUDY EVALUATION FORM

Group number

Title of case-study **Inventions and Innovations**

Date

Parameters	Poor	Satisfactory	Good	Excellent
Language competence: *grammar, vocabulary, linguistic appropriancy, pronunciation*	24 and less	30-36	38-44	46-50
Group Work Skills: *contributed the ideas; listened to and respected the ideas of others; positively encouraged others in the group; compromised and co-operated; was flexible and willing to follow others; helped to solve problems; took initiative when needed.*	24 and less	15-18	19-20	23-25
Total	52 and less	55-69	69-87	86-100

Overall Comment (If any)

_____

_____

_____

Vocabulary Practice

A **Practice the pronunciation of the following words and translate them from English into Russian.**

feature ['fi:tʃə]	sale [seɪl]	consume [kən'sju:m]
sample ['sɑ:mpl]	agreement [ə'gri:mənt]	translucent [trænz'l(j)u:s(ə)nt]
examine [ɪg'zæmɪn]	proposal [prə'pəuz(ə)l]	property ['prɔpətɪ]

B **Read the following words and compare their meaning with Russian equivalents.**

innovation	idea	base	firm	partner	concept
revolutionary	licensing	concept	contact	potential	creative

C **Form nouns using the suffix - *er* and translate them.**

e.g. to discover - discover*er* – исследователь

to buy -	to provide -	to present -	to consume -
to sell -	to innovate -	to invent -	to manufacture -
to design	to produce -	to research -	to develop-

D **Translate the following words and their derivatives from English into Russian.**

agree-agreeable-agreement; create-creation-creative-creator; differ-difference-different; discover-discovery-discoverer; develop-developer-development; differ-produce-producer-product-production-productive.

Case study 5

Products and Production

Warming-up

A **Answer the following questions:**

- What products (gadgets) do they show?
- What products (gadgets) would you most like to own? Why?
- Which of these products couldn't you do without?

B **Think of the verbs that can come in in front of the word «product».**

invent
.....
.....
.....
.....

→ *a product*

C **Look through the following typical stages in designing and developing a new product.**

- **Match the words (1-6) to their meaning (a-f).**

a. building or creating a product
b. forming an idea
c. introducing a new product or service onto the market
d. planning and deciding on the look, features and functions of the product or service
e. collecting and analyzing information about the market for the particular product or service
f. checking the quality, performance or reliability of the product or service before launching it on the market

- **Put the stages in designing and developing a new product into a logical order.**

- Have you ever been involved in any of the above stages?
- If not, which of the stages would you like to be involved in?

D **Complete these sentences with the words from the box.**

well	~~high~~	best	long	hard	high

1. IBM manufactures ***high*** - *tech* computer products.
2. Timberland makes a range of..... - *wearing* footwear.
3. Ferrari produces ..... - *quality* sport cars.
4. Coca – Cola and Persico both developed ..... - *selling* soft drinks.
5. Duracell sells ..... - *lasting* alkaline batteries.
6. Levi jeans are a .... - *made* clothing product.

Team work

A **Develop and discuss "Ground Rules" for teamwork.** ➡ **See page 3**

B **Working in a group, study the information given in «Background» and complete the table given below:**

company	
based in	
product range	
reputation	

CASE STUDY

Background

Minerva A.G., based in Munich, Germany, is a chain store which sells a range of stylish, innovative products. Many of its products feature new technology, but the stores sell everything from furniture and fashionable clothes to kitchenware and household goods. It is well-known for its original designs and high quality. On the window of every store are the words

Creativity, Imagination, Style, Novelty, Originality.

C **Minerva A.G. sent questionnaires to all its customers. Study the extract from the Marketing Department's report and speak on the results of the «Customer satisfaction survey».**

Customer satisfaction survey

3 **Our customers say:**

3.1 Minerva A.G. has very few 'great new products' for customers with busy lifestyles.

3.2 The range of products is not as wide as it used to be.

3.3 There are too many high-tech products. Customers want fewer products but more original ones.

3.4 Most products are over €100. Customers who are looking for gifts think they are too expensive.

3.5 There are not enough special offers to encourage customers to spend more.

D **Chairperson Ulrika Nielsen and her directors have invited several foreign firms to present their new products to the Minerva A.G. board. All the companies are well-known for their innovation. Working in pairs, choose the best and most exciting product for Minerva A.G.'s stores and talk about it as in the example:**

e.g. Company B is offering a Personal Satellite Navigation System. It fits in your pocket and you can download maps of any city in the world, so you won't need to carry paper maps again. The maps include tourist information. The product is slim and lightweight and is available in silver or black. It costs 320 € .

COMPANY A
Weight Monitor

Special features:

- Measures how much body fat you have
- An LCD display shows changes in your weight
- Easy-to-read graphs and charts
- Hold health and weight records for up to five years
- Price: € 45

COMPANY B
Personal Satellite Navigation System

Special features:

- Pocket-sized
- Download any world city map from your computer
- No need to carry a street map ever again
- Slim, lightweight
- Colours: silver or black
- Price: € 320

COMPANY C
Virtual Passenger

Special features:

- Chats, tells jokes, play music, asks questions
- Keeps you awake
- Stops boredom
- 20,000 word memory – knows your interests
- Automatically opens windows
- Alarm function if driver falls asleep
- Ideal for sales reps
- Price: € 500

COMPANY D
Floating Globe

Special features:

- Appears to float in the air because it is controlled by magnets
- Rotates
- Lights up
- Many physical features highlighted, for example mountain ranges
- Ideal for the home or office
- Price: € 220

E **Read the section «Task» and follow the instructions in it. The expressions in section «Useful language» will help you present your product.**

Task

1. Work in small groups. Choose one of the companies above and prepare a presentation on its product. (Or, if you prefer, think of another product which the company is about to launch.) Invent any information you wish.
2. Form new groups and present your products. Try to persuade the Minerva A.G. directors to buy large quantities. When you are not presenting, play the role of a Minerva A.G. director and ask questions about the products.
3. After all the presentations, discuss which products is the most exciting and innovative.

Useful language

Introducing the product
This is our new product.
I'm going to tell you about our new product.

Describing the product
Let me tell you about its special features.
It's made of leather/wood/steel/aluminium.
It weighs just 2.3 kilos.
It comes in a wide range of colours.

Stating the product's uses
It's ideal for travelling.
It's designed to be used with any type of material.

Mentioning selling points
It has several special features.
A very useful feature is the energy-saving design.
Another advantage is its very small size.

Inviting questions
Does anyone have any questions?
Would anyone like to ask a question?

Writing

As a Minerva A.G. director, write a short report on one of the products which you saw presented. Recommend whether Minerva A.G. should place a large order for the product or not. ➡ *See Writing file*

Reflection and Evaluation

Now it's time to stop and think about what you have covered in this *case-study work.* **➡See *Writing file* page 41**

1. Are you aware of any changes that occurred in knowledge, skills, attitudes, or feelings as a direct result of this case-study work? If so, explain.
2. What part of case-study work was most valuable for you?
3. Would you make any personal changes in how you will contribute in the future?
4. What are some things you appreciate about the members of your group?
5. What changes would you suggest for future group experiences?

CASE STUDY EVALUATION FORM

Group number

Title of case-study **Products and Production**

Date

Parameters	Poor	Satisfactory	Good	Excellent
Language competence: *grammar, vocabulary, linguistic appropriancy, pronunciation*	24 and less	30-36	38-44	46-50
Group Work Skills: *contributed the ideas; listened to and respected the ideas of others; positively encouraged others in the group; compromised and co-operated; was flexible and willing to follow others; helped to solve problems; took initiative when needed*	24 and less	15-18	19-20	23-25
Total	52 and less	55-69	69-87	86-100

Overall Comment (If any)

_____

_____

_____

Vocabulary Practice

A **Practice the pronunciation of the following words and translate them from English into Russian.**

launch	[pɑ:'tɪsɪp(ə)nt]	quantity	['venju:]	encourage	[prə'vaɪd]
involve	['deɪlɪgət]	quality	['ækses]	persuade	[,entə'teɪnmənt]
offer	[ɪ'vent]	store	[ɪn'klu:d]	questionnaire	[,kwestʃə'neə]

B **Read the following words and compare their meaning with Russian equivalents.**

idea	test	conception	style	creativity	brand
service	design	reputation	technology	originality	popular

C Connect the words to make compounds then complete them as in the example. Translate the compounds.

e.g. kind-hearted *person*

1. five	a. hand
2. old	b. produced
3. second	c. star
4. part	d. coloured
5. seven	e. made
6. naturally	f. fashioned
7. bright	g. day
8. well	h. time

D **Write compound adjectives instead of the word combinations as in the example.**

e.g. a story written badly – *a badly-written* story

a hotel with four stars –

a distance of three kilometers –

a table with four legs –

a dress very old in fashion –

a walk of thirty minutes –

Opinion Essays

An opinion essay is a formal piece of writing. It requires your opinion on a topic, which must be stated clearly, giving various viewpoints on the topic supported by reasons and/or examples. You should also include the opposing viewpoint in another paragraph.

A successful opinion essay should have:

a) **an introductory paragraph** in which you state the topic and your opinion.

b) **a main body** which consists of several paragraphs, each presenting a separate viewpoint supported be reasons. You also include a paragraph presenting the opposing viewpoint and reason why you think it is an unconvincing viewpoint;

c) **a conclusion** in which you restate your opinion using different words.

Points to consider

- Decide whether you agree or disagree with the subject of the topic, then make a list of your viewpoints and reasons.
- Write well-developed paragraph, joining the sentences with appropriate linking words and phrases. Do not forget to start each paragraph with a topic sentence which summarizes what the paragraphs is about.
- Linking words and phrases should also be used to join one paragraph with the other.

Opinion

Introduction

Paragraph 1

state the topic and your opinion

Main body

Paragraph 2-4

viewpoints & reasons / examples

Paragraph 5

opposing viewpoint and reason/example

Conclusion

Final Paragraph

summarize / restate your opinion

Useful expressions and linking words /phrases

- **To list points:**
  Firstly, First of all, In the first place, To begin/start with,
  Secondly, Thirdly, Finally
- **To list advantages:**
  One/Another/A further/An addition (major) advantage of …is …
  The main/greatest/first advantage of …is …
- **To list disadvantages:**
  One/Another/A further/An additional (major) disadvantage/drawback of …

The main/greatest/most serious/first disadvantage/drawback of …
Another negative aspect of …

- **To introduce points/arguments for or against:**
  One (very convincing) point/argument in favour of …/against …,
  A further common criticism of …/ It could be argued that …,

It is	often widely generally	claimed/suggested argued/maintained/ felt/believed/held	that…

- **To introduce examples:**
  for example, for instance, such as, like, in particular, particularly, especially,
  This is (clearly) illustrated/shown by the fact that …
  One/A clear/striking/typical example of (this) …
  The fact that … shown/illustrates that …
- **To emphasise a point:**
  clearly, obviously, it is obvious, naturally, of course, needless to say, indeed
- **To express reality:**
  In fact, the fact (of the matter) is, actually, in practice, it is a fact that, in effect
- **To make general statements:**
  as a (general) rule, generally, in general, on the whole, by and large, in most cases
- **To make partially correct statements:**
  to a certain extent/degree, to some extent/degree, in way/sense, this is partly true (but), to a limited extent, there is some truth in (this), in some cases, up to a point
- **To explain/clarify a point:**
  in other words, that is to say, thi/which means that
- **To add more points to the same topic:**
  in addition (to this), furthermore, moreover, besides, apart from, what is more, as well as, not to mention (the fact) that, also, not only … but also/ as well, both … and, Ther is another side to the issue/question/argument of …
- **To add more points to the same topic:**
  On the other hand, howerver, still, yet, but, nonetheless, nevertheless, even so
- **To express cause:**

  owing to, due to (the fact that), on account of, on the grounds tha, given that, because, as, since
- **To express effect:**
  therefore, thus, as a result/consequence, consequently, so, for this reason, if … were to happen, … the effect/ result would be …
- **To express intention:**
  to, so as to, inorder to, so that, with the intention of (+ -ing)
- **Conclusion**
  In conclusion /All things considered / Taking everything into account / consideration / To conclude / To sum up / Finally/Lastly/ There is no absolute answer to the question of / For the above-mentioned reasons, therefore, I (firmly) believe that …

E-mail

E-mails can have a formal business style or a very informal style, similar to spoken English.

New Message - 1

Send | Address | Attach | Draft | Print | Delete | Log | Receipt | Normal

To tony.randall@pricerise.aus
cc colin.mckee@hasbro.com
Subject Co-operation agreement

Dear Tony,
To celebrate the singing of the agreement between our two companies, we would like to invite you to participate in our annual sales meeting which is taking place this year in Honolulu, June 7-10.

Please feel free to bring another person with you as our guest if you would like to join us.

I hope this will be possible. Please let us know.
Best wishes.

Alison
Alison McDermott
Product Manager
Has Bro Equipment Inc.
Box 28
Chicago IL 60644
Phone: 001 312 555 4176
e-mail: alison.mcdermott@hasbro.com

This semi-formal style is similar to a standard business letter, but less formal and usually shorter. The ending is *Best wishes* rather than *Yours sincerely*. This style is best used when you are sending an e-mail to somebody who is outside your company, or whom you do not know very well. The focus is on giving or asking for information quickly.

New Message - 1

Send | Address | Attach | Draft | Print | Delete | Log | Receipt | Normal

To tony.randall@pricerise.aus
Subject Goodbye party!

Hi Tony,
It's my last day in the office on Friday and I'm giving a small goodbye party, 16.30 in room 122. Hope you can come.

CU

Jenny

Sometimes people use abbreviations if they want to save time:
CU = see you
Thx = thanks
RUOK? = are you OK?

The informal style is most suitable For e-mail within your company and for people whom you know well. The greeting is often *Hi*, *Hello* or even *How are you? Cheers* is common ending is omitted. Sometimes the writer will only use small letters. The style is much closer to spoken than to written English.

Reports

A report should be well organized with information in a logical order. There is No set layout for a report. It will depend on:
a) the type of report
b) the company style

The format used here is suitable for formal reports:

- title
- executive summary
- introduction
- findings
- conclusion
- recommendations

Business Software plc

Product report

Executive summary
We have been contacted by Lenz AG, a German manufacturer of mobile telephones, and asked about the possibility of a co-operation agreement. We would adapt our business software for use in their products. Tests show that their product is a very good one and popular with our target market.

Introduction
This report will look at:
- the hardware manufacturer and their equipment
- software that could be used on their mobile phones
- the advantages of working together
- recommendations for action

Findings
1 Lenz has been developing cheap, small-scale electronic devices for 35 years. In the last five years, they have focused on more expensive mobile phones for businesspeople. These have been very successful. One in four mobile phones for the business market is a Lenz.

2 Our new 'Executive Organiser' software has a lot of attractive features for the travelling businessperson (e.g. address book, e-mailware, voice recorder, streetfinder function, etc.).

3 Market research shows that there is a big interest in our products being used on machines apart from computers.

Conclusion
The two companies have products which fit well together.

Recommendation
We should have a meeting with representatives from Lenz as soon as possible to discuss a joint venture between our companies, with the aim of putting our software onto their mobile phones.

Tracy Cruickshank
Research and Development Director
19 October 200 -

The *executive summary* is a summary of the main points and conclusion of the report. It gives the reader a quick overview of the total situation.

The *introduction* shows the points that will be looked at.

The *findings* are the facts discovered.

The *conclusion* is what you think about the facts and how you interpret them.

Recommendations are practical suggestions to deal with the situation and ideas for making sure future activities run more easily.