

УДК 378.015.091.313

Р.В. Вишняков

*магистр пед. наук, аспирант первого года обучения каф. педагогики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: vishniakov@bk.ru*

КЕЙС КАК ПРОЦЕССУАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ФОРМА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Раскрываются некоторые аспекты научно-методического обеспечения применения кейс-технологии в образовательном процессе (подходы к раскрытию дефиниций «кейс-технология», «кейс-метод», «кейс-стади») на основе анализа взглядов зарубежных и отечественных ученых, общие и отличительные особенности различных методов, составляющих кейс-технологии. Приведен детальный анализ подходов к классификации кейсов, в том числе педагогических, определяющих особенности разработки области их эффективного использования. Как результат обобщения зарубежных и отечественных классификаций предложены виды педагогических кейсов, показаны примеры корреляции типов и видов педагогических кейсов, целевых приоритетов, характеристик ведущей образовательной деятельности и формируемых профессиональных компетенций педагогов. Обосновывается образовательный потенциал технологии в профессиональной подготовке будущих учителей.

Введение

Компетентностная модель образовательного процесса в высшей школе определяет развитие профессиональных компетенций как приоритетный ценностно-целевой ориентир системы подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в процессе обучения педагогическим дисциплинам. Высокий уровень развития профессиональных компетенций, ожидаемый от педагога как ответ на актуальный общественно-государственный запрос, требует от него способности сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем. Современному учителю необходимо уметь проектировать и осуществлять педагогический процесс с учетом образовательных потребностей учащихся, решать инновационные практические задачи, обеспечивать постоянное личностно-профессиональное саморазвитие и др. Отсюда важной является проблема разработки системного научно-методического обеспечения развития и диагностики профессиональных компетенций будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин.

Одной из эффективных технологий в аспекте развития и диагностики профессиональных компетенций является кейс-технология, создающая условия для усиления практической направленности профессиональной подготовки будущих педагогов, повышения ее качества. Ее главный ресурс, по мнению авторов [1–5], заключается в возможности погружения студентов в контекст будущей профессии, т.е. в реализации контекстного обучения, что обеспечивает усиление практико-ориентированности профессионального образования, являющейся сегодня одной из важнейших стратегических задач высшего образования. Целесообразность использования кейс-технологии в процессе профессиональной подготовки учителей обусловлена и тем, что она, как отмечается в научно-педагогических источниках, предназначена для обучения дисциплинам, где, как правило, нет однозначного ответа на поставленный вопрос или решения проблемы.

Научный руководитель – Т.А. Ковальчук, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

Именно такими являются педагогические дисциплины в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Ответы на большинство вопросов, способы решения проблем зависят от многих причин, условий, формируемой субъектно-профессиональной позиции студента, принятых ценностных установок, что и определяет плюралистичность истины в контексте педагогической практики.

Эффективность реализации кейс-технологии в процессе освоения будущими учителями содержания педагогических дисциплин зависит от качества и полноты разработки соответствующего научно-методического обеспечения. Большую ценность для образовательной практики представляет знание общих и отличительных признаков кейс-методов, анализ существующих классификаций кейсов, в особенности педагогических, и подходы к выбору наиболее подходящих типов и видов кейсов для развития и диагностики профессиональных компетенций будущих педагогов; выбираемые соответственно педагогическим целям тип и вид кейса каждый раз будут обуславливать конкретную структуру занятия и особенности методики обучения. Это позволит прогнозировать развитие конкретных, определенных для отобранных кейсов, профессиональных компетенций, а значит, и педагогически обоснованно проектировать образовательный процесс, продуктивно осуществляя целеполагание и достижение целей-результатов.

Общие и отличительные особенности методов на основе кейса

Анализ научно-методической литературы показывает, что нет однозначного подхода к раскрытию сущности понятия кейс-технологии. Изучая историю ее возникновения, а также исследуя современный опыт и разработки в данной области, можно встретить такие термины, как *метод ситуационного анализа, кейс-метод, (метод) кейс-стади, метод анализа кейсов или конкретных ситуаций, метод инцидента, кейс-технология*. Такая вариативность в названиях и, более того, в определении содержания технологии, на наш взгляд, обусловлена ходом ее развития, постепенным внедрением в различные дисциплинарные области, разносторонним характером ее педагогических возможностей, наличием нескольких научных школ. Приведем анализ разных подходов к определению кейс-технологии (ее дефиниционной парадигмы) через призму исторического развития технологии, педагогических характеристик и специфики использования.

Английское слово «case», положенное в основу названия технологии, как утверждается в этимологическом словаре Д. Харпера [6], имеет два источника происхождения. Так, слово «case» через старофранцузское «cas» восходит к латинскому «casus» (случай, событие, происшествие), образованному от протоиндоевропейского корня «kad-», обозначающего «упасть, уронить, сломать(-ся)». Вторым источником служит протоиндоевропейский корень «kar-» (брат, хватать) и образованное от него латинское слово «carpa» и позже старофранцузское «chasse», означавшее «ящик, хранилище». Происхождение и омонимический характер слова «кейс» – значения «проблемной ситуации» и некоего «арсенала, банка, комплекта данных» – отражают первооснову содержания технологии. М.Г. Савельева формулирует ее суть следующим образом: «Студенты получают от преподавателя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути ее решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена» [7, с. 7].

Первые варианты метода были разработаны и применены в Гарвардской юридической школе (США) в 1870 г. [4]. Они получили название «кейс-метода» (case method), что переводится с английского языка как «метод случаев». Пионер в области его внедрения Х.К. Лэнгделл использовал сократовский метод (метод проб и ошибок), предлагая студентам работать с первоисточниками (судебными делами, решениями апелляционного суда и др.), а затем в ходе групповой дискуссии представлять собственные выводы, аргументировать собственные интерпретации и анализ [4; 8]. Согласно этимологиче-

скому словарю Д. Харпера, в 1879 г. были также зафиксированы письменные свидетельства о возникновении терминов «case history» (история случая – в медицинской практике) и «case study» (изучение случая – в области права), которые впоследствии стали использоваться как синонимы кейс-метода многими педагогами-практиками [6].

Многие исследователи и педагоги термины «case method» (кейс-метод) и «case study method» (метод кейс-стади) используют до сих пор как синонимы. Гарвардская юридическая школа (Harvard Law School) определяет кейс-метод как подход в обучении, основанный на использовании кейсов, при котором педагоги воздерживаются от навязывания собственных мнений при поиске ответов на вопросы кейса, стимулируя студентов разрабатывать и отстаивать собственные решения [4]. Исходные параметры кейса задаются в его условии и опираются на метод сократовской беседы – поиск истины в дискуссии. Исходные данные могут быть очень объемными (Гарвардская научная школа) или краткими (Манчестерская научная школа) [4; 9].

Подход кейс-стади приобрел собственные характерные черты и озаменовался своей спецификой применения. В обучении по методу кейс-стади делается упор на детальной поисково-исследовательской деятельности при отсутствии или малом наборе исходных данных, самостоятельном формулировании проблем, проработывании множества альтернативных решений [4]. А.П. Панфилова определяет кейс-стади как «конструирование дизайнов единичных и множественных случаев» [10, с. 43].

М.Д. Галл и его коллеги определяют кейс-стади как «глубинное изучение сущностей явления в его естественной среде и с точек зрения участников самого явления» (перевод наш. – *P. B.*) [9, с. 436]. По мнению М. Денскомба, кейс-стади – это методология, которая может «предоставить такое объяснение, которое справится со сложностью и изолированностью реальной жизненной ситуации» (перевод наш. – *P. B.*) [11, с. 55]. Исследователи ряда научных школ [3; 9] причисляют кейс-стади к стратегии построения и осуществления ситуационного исследования в рамках качественного (квалитативного), а Д.Б. Бромли – качественного и количественного анализа данных, определяя кейс-стади как «описание и анализ определенной сущности (объекта, индивида, группы, события, состояния, явления, процесса и т.п.)» (перевод наш. – *P. B.*) [12, с. 8]. Дж. Кресуэлл обращает внимание на детализированный и долговременный характер анализа: «Кейс-стади – это исследование замкнутой системы или кейса (множества кейсов) через призму времени путем тщательного, глубинного сбора данных из множества информационных источников, представленных контекстом» (перевод наш. – *P. B.*) [3, с. 61]. П. Дафф пишет о роли метода как практического этапа на пути создания теории: «На подход кейс-стади иногда ссылаются как на производный от данных герменевтический, интерпретационный подход, ставящий перед собой задачу разработать гипотезы, модели и теории на основе результатов исследования» (перевод наш. – *P. B.*) [13, с. 44]. Считаем, что наиболее точно и убедительно обозначает разницу между двумя основополагающими подходами на основе кейса Б.Р. Мандель: case method направлен на поиск решений кейса на основе представленных данных, в то время как case study method ориентирован на нахождение проблемы и глубинное понимание ее сути [8].

Следует отметить, что методы на основе кейса могут иметь две принципиально различные функции: а) использоваться как педагогические и б) быть самостоятельными методами качественного и/или количественного анализа данных. Для нашего исследования особенно важен педагогический потенциал кейс-технологии. Чтобы предназначение метода было очевидно, в зарубежных научных источниках название метода часто дополняют атрибутом «teaching» (обучающий/для обучения): «case teaching method» (метод кейсов для обучения) и «case study teaching method» (метод кейс-стади для обучения) или используют словосочетания «case-based learning» (изучение на основе кейса), «case-based teaching» (обучение/преподавание на основе кейса) и «case-based peda-

gogy» (педагогіка на основе кейса) [1; 2; 14; 15]. Чтобы идентифицировать использование метода как подхода в исследовании употребляется словосочетание «case study research» (исследование по методу кейс-стади) [3; 9; 12; 13; 16].

В зарубежной и отечественной педагогике кейс-метод и кейс-стади получили большое развитие как в системе среднего и высшего образования, так в сфере повышения квалификации и практико-ориентированных корпоративных тренингов и учебных курсов. Эти методы дали толчок развитию кейс-технологии, включающей множество разновидностей методов, у каждого из которых свое название, отличительные особенности и сферы использования. В таблице 1 указаны общепринятые варианты названий методов на основе кейса, определения которым даны в тематической научной литературе, хотя в педагогической литературе можно также встретить синонимичные вышеперечисленным наименования: метод конкретных случаев, казусный метод, метод анализа деловых историй и т.д. Существуют и авторские методики, отличающиеся оригинальностью в определении целей и задач метода, сферой применения и технологией реализации (метод успешного случая – success case method – Р.О. Бринкерхоффа).

Таблица 1. – Подходы к дефиниции кейс-технологии

Термин / исследователи методов и/или педагоги-практики
Case study research (преимущественно англоязычные источники) метод построения и осуществления ситуационного исследования в рамках <i>качественного (квалитативного) анализа</i> данных (А. Беннетт, У.Т. Борг, Д.Б. Бромли, Г.Ф. Волькотт, Д.П. Галл, М.Д. Галл, П. Дафф, А.Л. Джордж, Р. Йин, Дж. Кресуэлл, С. Мерриам, К. Панч, Р.Э. Стэйк)
Case (teaching) method / Case study (teaching) method / Case-based learning/teaching / pedagogy (преимущественно англоязычные источники) педагогические методы на основе кейса (С.К. Абелль, М. Бойер, Л.А. Брайан, Дж. Вудвард, Д.А. Гарвин, В. Голич, И. Джироду, В. Дойл, Т. Каррон, Л.М. Кемпбелл, Дж. Кочран, Ж.-М. Лабат, С. Леми, Т. Леннефорс, Х.К. Лэнгделл, И. Марфиси-Шоттман, П. Франко, Дж.В. Хаг, К. Херрид, К.С. Ченнамо, Н. Шиллер)
Кейс-метод (<i>метод ситуационного анализа, метод кейсов, метод казусов</i>) (А.М. Долгоруков, Д.А. Махотин, А.П. Панфилова, Л.В. Покушалова, Е.С. Полат, А.И. Сидоренко, Ю.П. Сурмин, Т.Н. Трапезникова, В.И. Чуба)
Кейс-стади (<i>метод ситуационного обучения</i>) (С.Ю. Грузкова, А.М. Долгоруков, А.М. Зобов, А.Р. Камалева, Ю.В. Кузнецова, А.П. Панфилова, М.В. Плотников, Л.В. Покушалова, Е.С. Полат, О.С. Чернявская)
Анализ производственных (бизнес-, деловых) ситуаций (М.И. Баканов, С.И. Ляпунов, А.М. Матюшкин, Г.В. Медведев, В.М. Попов, Л.Г. Семушина, В.В. Филиппов, А.Д. Шерemet, Н.Г. Ярошенко)
Метод инцидента (Р.М. Грановская, И.В. Марусева, А.П. Панфилова, Л.М. Смолкин, Ю.Н. Старцев)
Метод анализа критических прецедентов (критических инцидентов/ситуаций/случаев) (Р. Боятзис, В.В. Волкова, И.И. Гуреев, Б.В. Кулагин, О.Г. Носкова, А.Ю. Орлова, А.П. Панфилова, Р. Стернберг, Д. Фленеган)
Метод ситуационных упражнений (Д.А. Махотин, А.П. Панфилова, Е.С. Полат, Т.Н. Трапезникова)
Метод ситуационных задач (С.В. Гончарова, А.М. Гуревич, Л.С. Илюшин, О.Е. Лебедев, А.П. Панфилова, Й. Уилсон, Д. Эткинсон)
Метод (анализа/решения) казусов (правовых задач) (А.А. Вологдин, Р.М. Грановская, В.Е. Егоров, Л.И. Петражицкий, Е.А. Скрипилев, З.М. Черниловский)
Технология анализа учебно-воспитательных ситуаций и решения педагогических задач (Б. Блум, Б.З. Вульф, А.Н. Галагузов, М.А. Галагузова, Н.П. Иванова, П.В. Конаныхин, И.А. Ларионова, Г.Л. Павличенкова, М.М. Поташник, М.Г. Савельева, Ю.В. Сенько, Л.Ф. Спиринов, М.А. Степинский, А.В. Торхова, М.Л. Фрумкин, И.А. Царик)

Основываясь на том, что технологию определяют как совокупность методов, можно утверждать, что кейс-технология представляет собой совокупность таких методов, как кейс-метод, кейс-стади, метод ситуационного анализа, метод инцидента, анализа деловых ситуаций и др., при условии соответствия критериям технологичности при организации педагогического процесса, главные из которых законосообразность, эффективность, алгоритмичность и др. [17].

В основе образовательного процесса в условиях использования кейс-технологии лежит работа с кейсом, который может быть представлен разными видами «единичных или множественных случаев» [10, с. 43], таких как конкретная ситуация, инцидент, критический прецедент, некая социальная, правовая, производственная, деловая или педагогическая ситуация. Объединяющая идея заключается в том, что «содержательным ядром» кейса выступает «задача-ситуация» [7, с. 10] – «некоторое состояние социальной реальности, в которое попадают действующие лица» [18, с. 32].

Анализ дефиниционной парадигмы кейс-технологии в работах исследователей: М.Д. Галл, Р. Йина, А.П. Панфиловой и др. [1–4; 7–16] – позволяет сделать вывод, что все ее разновидности обладают такими общими существенными характеристиками, как наличие кейса в основе технологии, наличие описания определенной социально-педагогической системы или контекста, глубинный, детальный характер анализа, коллективная форма работы по выработке решений, дискуссионный характер принятия решения, многоальтернативность решений, важная роль индивидуальных интерпретаций, наличие рефлексии и групповой оценки деятельности, управляемое эмоциональное напряжение, стимулирование творческого подхода к обучению.

Следует отметить, что виды кейсов могут быть разные, как и ряд параметров технологии, называемые «переменными» (Р. Иен [16] и М. Морган [5]) или «контекстными переменными» (М.Д. Галл [1]): степень полноты описания исходных данных, условий кейса, состава его участников, длительность работы с кейсом, доля самостоятельной, индивидуальной работы с кейсом, наличие подготовительного этапа при работе обучаемых с кейсом или ее спонтанный характер, формы взаимодействия с преподавателем, степень свободы обучаемых в выборе методов исследования и т.д.

Классификации кейсов. Образовательный потенциал педагогических кейсов в развитии профессиональных компетенций будущих учителей

Особого внимания заслуживает вопрос о классификациях кейсов, специфика которых обуславливает особенности структуры и методики проведения занятий и определяет достижение соответствующих педагогических целей, развитие соответствующих компетенций. Общепринятой основополагающей классификацией кейсов признана классификация Роберта К. Йина [16], впервые сформулированная для кейс-стади как аналитической стратегии [3; 9; 12; 13] и затем широко внедренная в область обучения на основе кейс-метода (case-based learning/teaching) [1; 2; 14; 15]. Она исходит из целей анализа кейса: для чего он проводится – чтобы объяснить, описать или исследовать ситуацию/случай/событие (их комплекс); какой аспект доминантен при интерпретации и обработке данных; как исследователь будет использовать полученные результаты. Соответственно, определены три типа кейсов: исследовательский (exploratory) – направлен на постановку вопросов исследования, поиск проблем и формулировку гипотез; может включать проведение экспериментальной работы; описательный (descriptive) – изучение ситуации начинается с теоретического описания, с попытки предвидения проблем, которые могут возникнуть в ходе изучения ситуации; и объяснительный (explanatory) – наиболее подходит для изучения причин и возможных последствий возникновения той или иной ситуации. П. Дафф дополняет данную классификацию кейсов следующими типами: реляционный/относительный (relational) – исследует результаты взаимодейст-

вия переменных кейса; оценочный (evaluative) – направлен на получение комплексной оценки анализируемого объекта или явления; конфирмативный (confirmatory) – подтверждающий или опровергающий гипотезу [13].

По характеру воздействия на социальную (социально-педагогическую) реальность, реакции профессионального сообщества на анализируемые педагогические факты М. Морган [5] выделяет два типа кейсов: «катализаторы» (catalysts) и «кристаллизаторы» (crystallizers). Задача первых – возбудить интерес научной и (в нашем случае) педагогической общественности к проблеме, «обострить», обосновать ее актуальность, активизировать деятельность по поиску решений проблемы, проработыванию (прогнозированию) спектра вариантов ее развития. Они служат основанием для конструирования моделей развития явлений в новых условиях. Исследование «кейсов-кристаллизаторов» направлено на «выкристаллизовывание» проблемы – ее нахождение, формулировку и детальный анализ причин, лежащих в основе событий кейса, и факторов, оказавших на них влияние. Работа с данным видом кейсов имеет большой эвристический потенциал и ее результатом может стать получение новых значимых для науки данных. Важным образовательным результатом работы с такими видами кейсов является формирование у студентов умения идентифицировать, формулировать проблему.

Считаем, что виды кейсов можно выделить в зависимости от разновидности аналитической деятельности. Выделяют следующие виды анализа [10] и, соответственно, кейсов: проблемный (выделение проблем, их идентификация или квалификация); системный (изучение объекта с позиций системного подхода, определение его структуры, функций составляющих ее компонентов); праксеологический (изучение процессов с позиции их оптимизации); причинно-следственный; аксиологический (построение системы оценок ситуации, всех ее составляющих с позиции принятой ценностной ориентации, ее ценностных установок); ситуационный анализ (моделирование ситуации, ее составляющих, условий, последствий, участников). Такие виды кейсов очень важны для формирования аналитического, критического педагогического мышления студентов.

Несмотря на разные названия типов и видов кейсов в зависимости от критериев классификации, акцента на тех или иных аспектах анализа, можно установить корреляционную взаимосвязь между классификациями, наличие общих признаков для сопоставимых типов и/или видов кейсов, что подтверждает педагогическое использование кейсов на основе описанных общих принципов и подчеркивает их принадлежность к одной педагогической (кейс-) технологии. Так, исследовательский кейс по типологии Р. Йина [16] или проблемный (А.П. Панфилова) [10] может стать «кристаллизатором» (М. Морган) [5], позволяющим на основе факторного анализа и моделирования контекстных переменных увидеть новые грани проблемы и получить новые значения «педагогической функции». При проектировании описательного кейса (Р. Йин) видится целесообразным учет особенностей системных кейсов А.П. Панфиловой, а кейс объяснительный, по Р. Йину, может послужить «катализатором» (М. Морган), привлекая внимание общества и институтов к проблеме и стать «основанием для вмешательства» [5] в педагогическое событие-ситуацию и влияния на нее с целью позитивных изменений.

По количеству исходных данных и характеру работы с информацией [19] выделяют: структурированные кейсы (highly structured), в которых содержится минимальное количество дополнительной информации; «маленькие наброски» (short vignettes), сценарии (scenarios) или кейслеты (caselets), содержащие, как правило, от одной до десяти страниц текста и знакомящие учащегося с базовой информацией и ключевыми понятиями по теме; большие неструктурированные кейсы (long unstructured cases) – от нескольких десятков до сотни страниц – самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода; информация в них дается очень подробная, в т.ч. и совершенно ненужная; самые необходимые сведения, наоборот, могут отсутствовать; первооткрывательские

кейсы (ground breaking cases), при решении которых от учащихся требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое, выступая в роли исследователей.

Весьма важным является рассмотрение существующей классификации педагогических кейсов. Вальтер Дойл предложил три формата использования кейсов в образовании учителей (frameworks for using cases in teacher education), исходя из целей кейсов в области педагогической практики: предписания и практика (precept and practice); решение проблем и принятие решений (problem-solving and decision-making); знание и понимание (knowledge and understanding) [2]. Задача кейсов первого формата – проиллюстрировать теоретический материал с помощью «живого» примера из практики, эти кейсы удобны для использования на лекциях. По классификации Р. Йина [16], это могут быть описательные или объяснительные кейсы, или «виньетки», сценарии, или кейслеты (миникейсы) [19]. При анализе кейсов второго формата возможно использование методики работы с исследовательскими кейсами Р. Йина, кейсами-дилеммами (Г.Л. Харрингтон) [14] или проблемными (аксиологическими и др.) кейсами А.П. Панфиловой [10]: кейсы этого формата направлены на скрупулезный и разносторонний анализ ситуации, «выкристаллизовывание» проблемы, поиск и оценку решений. Интерес представляет третий формат работы с кейсами по В. Дойлу. Называя его «знанием и пониманием», автор видит его задачу в формировании «когнитивных каналов, через которые знания об обучении, учении и развитии, усвоенные в ходе педагогической подготовки, находят воплощение в практике» (перевод наш. – Р. В.) [2, с. 11]. Здесь В. Дойл подразумевает работу с кейсами на формирование диагностического, прогностического, рефлексивного опыта и умений в контексте проектирования и реализации образовательного процесса, подчеркивая важность знания студентов о «системе работы в классе»: об условиях организации педагогического процесса, используемых заданиях и технологиях, «отношениях в системе «действие – ситуация» (перевод наш. – Р. В.) [2, с. 11]. Данные кейсы служат прототипами реальных ситуаций и развивают у студентов умения вырабатывать новые педагогические подходы в контексте сценариев будущей профессиональной деятельности.

К отдельному виду педагогических кейсов, практикуемых в зарубежной педагогике, относятся кейсы, предметом которых является анализ реальных учебных занятий (подвид – видеокейсы – обзоры уроков) и реконструкция учебно-методических, воспитательных и др. сценариев урока на основе заданной ситуации [15]. Так, вслед за В. Дойлом [2], Г.Л. Харрингтон [14] С.К. Абелль и их коллеги [15] признают весомую ценность подобных кейсов для развития профессиональных компетенций будущих учителей, называя их «педагогическими кейсами реальной практики» (real world teaching cases).

Существенный вклад в исследование образовательного потенциала технологии педагогических ситуаций и задач, а позже кейс-метода, внесли советские, белорусские и российские ученые: Л.Ф. Спирин, М.Л. Фрумкин, М.А. Степинский, П.В. Конаныхин, М.М. Поташник, Б.З. Вульф, И.А. Ларионова, Н.П. Иванова, Ю.В. Сенько, А.В. Торхова, И.А. Царик и др. Значимыми с позиции педагогических возможностей формирования личности являются педагогические ситуации М.М. Поташника и Б.З. Вульфов, собранные в разделы «Воспитание гражданина», «Побуждение к самовоспитанию» и «Успехи перевоспитания», а также ситуации на анализ особенностей педагогического труда: «Увы, педагогические ошибки...» и «Обретение мастерства» [20, с. 143–144]. Особую ценность представляют «Воспитательные ситуации для педагогической поддержки саморазвития учащихся» в контексте акмеологического подхода к развитию личности А.В. Торховой и И.А. Царик, которые обоснованно можно отнести к педагогическим кейсам в силу наличия разработанных к ним заданий и методики организации образовательного процесса [21].

Опираясь на приведенные подходы к классификации кейсов, авторами которых являются зарубежные ученые (Р. Йин, М. Морган, В. Дойл, Г.Л. Харрингтон и др.), а также советские, белорусские и российские педагоги (М.М. Поташник, Б.З. Вульф, А.В. Торхова, А.П. Панфилова и др.), нами предложены следующие виды педагогических кейсов: а) кейс-пример (реальный кейс) и кейс-предписание – для анализа реальных ситуаций (что было и как должно быть?); б) кейс-проблема (требуется найти и сформулировать проблему) или кейс-дилемма (найти и оценить решения); в) кейс-прогноз (проект/план) – на основе существующей ситуации или кейс-образец (идеальный кейс) – выстраивание нормативной модели, ценностно-смыслового образца.

Обобщенные нами типы и виды педагогических кейсов позволяют с научной обоснованностью проектировать содержание обучения будущих учителей на основе кейс-технологии, более точно видеть и адресно использовать ее образовательный потенциал с целью развития и диагностики профессиональных педагогических компетенций. В таблице 2 можно увидеть, что при проектировании кейсов, точно определив их целевой приоритет, учитывая особенности используемых типов и видов кейсов, характеристику ведущей образовательной деятельности, можно достичь как результат формирования конкретных профессиональных педагогических компетенций, которые нами были определены на основе компонентов педагогической деятельности по Н.В. Кузьминой (гностическая, проектировочно-конструктивная, коммуникативная (социального взаимодействия) и управленческая (организаторская)) [22]. Чем точнее будут определены цель и задачи кейса, тем более конкретными будут способы ее достижения, станут более отчетливо видны доминантные компетенции-результаты.

Таблица 2. – Примеры корреляции типов и видов педагогических кейсов, целевых приоритетов, характеристик ведущей образовательной деятельности и формируемых профессиональных компетенций педагогов

Вид кейсов		Типы кейсов		Целевой приоритет	Характеристика ведущей образовательной деятельности	Результат (формируемые доминантные профессиональные педагогические компетенции)
		по Р. Йину	по А.П. Панфиловой			
кейс-предписание	кейс-пример (реальный кейс)	описательный, или объяснительный	практико-логический, или системный	научно-педагогическое, психологическое, нормативно-правовое знание в области образования, умение и опыт его применения	работа с документами, источниками, тематической литературой; оценка события, причинно-следственный анализ	гностическая, коммуникативная
кейс-проблема	кейс-дилемма	исследовательский	проблемный	знание о развитии личности, педагогических закономерностях, умения диагностики и экспертизы ситуации, опыт анализа педагогических фактов и явлений	причинно-следственный, факторный анализ, выяснение обстоятельств, поиск необходимых данных, выявление состояния, формулировка проблемы	гностическая, коммуникативная, управленческая
кейс-прогноз (проект/план)	кейс-образец (идеальный кейс)	описательный	причинно-следственный, или аксиологический	знание в области проектирования, конструирования, организации и управления образовательным процессом	составление прогноза, проекта, плана, карты развития событий и т.д.	проектировочно-конструктивная, коммуникативная, управленческая

Заключение

Кейс-технология представляет собой совокупность методов (кейс-метод, кейс-стади, метод ситуационного анализа, метод инцидента, анализа деловых ситуаций и др.) при условии соответствия критериям технологичности при организации педагогического процесса, главные из которых законосообразность, эффективность, алгоритмичность и др. Методы на основе кейса могут использоваться как педагогические и быть самостоятельными методами качественного и/или количественного анализа данных. Существуют отличия между двумя основополагающими подходами: кейс-метод направлен на поиск решений кейса на основе представленных данных, в то время как кейс-стади ориентирован на нахождение проблемы и глубинное понимание ее сути.

Основу образовательного процесса в условиях использования кейс-технологии составляет работа с кейсом, содержательным ядром которого выступает задача-ситуация – некоторое состояние социально-педагогической реальности, в которое попадают действующие лица. Важным является исследование подходов к классификации кейсов, критериями которых служат цели и типы анализа, количество исходных данных и характер работы с информацией, направленность педагогического взаимодействия, характер воздействия на социально-педагогическую реальность, обращенность к реальным событиям или идеальным моделям. Специфика классификаций кейсов обуславливает особенности структуры и методики проведения занятий и определяет достижение соответствующих педагогических целей, развитие соответствующих компетенций.

Опираясь на приведенные подходы к классификации кейсов, нами предложены следующие виды педагогических кейсов: а) кейс-пример (реальный кейс) и кейс-предписание; б) кейс-проблема и кейс-дилемма; в) кейс-прогноз (проект/план) и кейс-образец (идеальный кейс). Показаны примеры корреляции типов и видов педагогических кейсов, целевых приоритетов, характеристик ведущей образовательной деятельности и формируемых профессиональных компетенций при проектировании содержания обучения будущих учителей на основе кейс-технологии для более эффективного использования образовательного потенциала с целью развития и диагностики профессиональных педагогических компетенций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Gall, M. D. The Importance of Context Variables in Research on Teaching Skills / M. D. Gall // *Journal of Teacher Education*. – 1977. – Vol. XXVIII, № 3. – P. 43–48.
2. Doyle, W. Case Methods in the Education of Teachers / W. Doyle // *Teacher Education Quarterly*. – 1990. – Vol. 17, № 1. – P. 7–15.
3. Creswell, J. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* / J. Creswell. – Thousand Oaks : Sage, 1998. – 461 p.
4. Garvin, D. A. Making the case: Professional education for the world of practice / D. A. Garvin // *Harvard Magazine*. – 2003. – № 106. – P. 56–65.
5. Morgan, M. Exemplification and the use-values of cases and case studies [Electronic resource] / M. Morgan // *Studies in History and Philosophy of Science*. – Mode of access: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0039368118300153>. – Date of access: 08.02.2019.
6. Harper, D. Case (n. 1). Case (n. 2) [Electronic resource] / D. Harper // *Online Etymology Dictionary*. – Mode of access: http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=case. – Date of access: 02.08.2018.
7. Савельева, М. Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов : учеб.-метод. пособие / М. Г. Савельева. – Ижевск : УдГУ, 2013. – 94 с.

8. Мандель, Б. Р. Профессионально-ориентированное обучение: проблематика и технологии : учеб. пособие / Б. Р. Мандель. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 341 с.
9. Gall, M. D. Educational research / M. D. Gall, J. P. Gall, W. T. Borg. – New York : Pearson Education, 2003. – 788 p.
10. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение : учеб. пособие / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2012. – 192 с.
11. Denscombe, M. The good research guide for small scale social research projects / M. Denscombe. – Maidenhead : Open University Press McGraw Hill, 2010. – 358 p.
12. Bromley, D. B. The case-study method in psychology and related disciplines / D. B. Bromley. – New York : John Wiley & Sons, 1986.
13. Duff, P. Case study research in applied linguistics / P. Duff. – New York : Lawrence Erlbaum Associates Taylor & Francis Group, 2008. – 234 p.
14. Harrington, H. L. Fostering reasoned decisions: Case-based pedagogy and the professional development of teachers / H. L. Harrington // Teaching and Teacher Education. – 1995. – № 11 (3). – P. 203–214.
15. Integrated media classroom cases in elementary science teacher education / S. K. Abell [et al.] // Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching. – 1996. – № 15. – P. 137–151.
16. Yin, R. Case study research: Design and methods / R. Yin. – Beverly Hills : Sage, 1984. – 160 p.
17. Технологии педагогической деятельности. Образовательные технологии : учеб. пособие / под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. – Ярославль : ЯГПУ, 2012. – 311 с.
18. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Ю. П. Сурмин [и др.] ; под ред. д-ра соц. наук, проф. Ю. П. Сурмина. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
19. Давиденко, В. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? / В. Давиденко, Н. Федянин // Обучение за рубежом. – 2000. – № 7. – С. 52–55.
20. Поташник, М. М. Педагогические ситуации / М. М. Поташник, Б. З. Вульфов. – М. : Педагогика, 1983. – 144 с.
21. Торхова, А. В. Педагогическая поддержка саморазвития учащихся / А. В. Торхова, И. А. Царик. – Минск : Нац. ин-т образования, 2016. – 216 с.
22. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Нар. образование, 2002. – 152 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.03.2019

Vishniakov R.V. Case as a Procedural Activity Form of Designing the Content of Pedagogical Disciplines

The article reveals some aspects of the scientific and methodological support of the application of case technology in the educational process: approaches to the disclosure of the definitions of «case technology», «case-method» and «case study» based on the analysis of the views of foreign and national scientists, general and distinctive features of the various methods making up the case technology. A detailed analysis of approaches to the classification of cases, including the pedagogical ones, is provided, defining specific features of the development of their effective use. As a result of the generalization of foreign and domestic classifications, the author proposes kinds of pedagogical cases, shows examples of the correlation of types and kinds of pedagogical cases, goal priorities, characteristics of leading educational activities and the generated professional competencies of teachers. The educational potential of the technology in professional training of future teachers is justified.