**Методы и формы обучения**

Методам обучения, от которых в немалой степени зависит результативность всего педагогического процесса, посвящены сотни фундаментальных исследований как в общей теории педагогики, так и в частных методиках преподавания отдельных учебных дисциплин. Понятию "метод" также даны сотни определений. Так, Ю.К. Бабанский под методом обучения понимает последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, направленное на достижение определенной цели посредством проработки учебного материала.

По утверждению И.Я. Лернера, "всякий метод является системой осознания последовательных действий человека, приводящих к достижению результата, соответствующего намеченной цели".

Слово «метод» (от греч. Methodos – исследование) означает способ исследования явлений природы, подход к изучаемым явлениям, планомерный путь научного познания и установления истины. Можно сказать, что в самом общем значении метод – способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности.

В педагогической практике метод выступает как упорядоченный способ деятельности по достижению учебно-воспитательных целей. При этом способы обучающей деятельности преподавателя (преподавание) и способы учебной деятельности обучающихся (учение) тесно связаны между собой и находятся во взаимодействии.

Понятие метода обучения также отражает дидактические цели и задачи учебной деятельности, при решении которых в процессе обучения применяются соответствующие способы учебной работы преподавателя и познавательной деятельности обучающихся. Таким образом, понятие метода обучения отражает:

1. Способы совместной деятельности субъектов образовательного процесса (преподавателя и студента, слушателя), направленные на решение задач обучения.
2. Специфику их работы по достижению различных целей обучения.

Структурно метод выступает как упорядоченная совокупность приемов. Прием, в свою очередь, рассматривается как элемент, звено, элементарный акт педагогического процесса. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов как его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре.

Например, запись базовых понятий применяется как при объяснении нового материла преподавателем, так и при самостоятельной работе обучаемых. В педагогической практике методические приемы используются для активизации внимания обучаемых при восприятии нового материала или повторении пройденного, стимулирования познавательной деятельности.

В учебно-воспитательном процессе *методы обучения выполняют следующие функции:*

1) обучающую (реализуют на практике содержание и цели обучения);

2) развивающую (совершенствуют уровень развития обучаемых);

3) воспитывающую (влияют на результаты воспитания);

4) побуждающую (выступают как средство побуждения к учению, служат стимулятором познавательной деятельности);

5) контрольно-корректировочную (диагностика и управление процессом обучения).

При этом методы обучения, как правило, несут следующую функциональную нагрузку:

* вычленяют ведущие звенья системы взаимодействий на всех уровнях: «преподаватель — обучающийся», «обучающийся — обучающийся», «преподаватель — группа обучающихся» и т. п.;
* выступают в качестве средства организации познавательной деятельности обучающихся;
* определяют систему приемов деятельности преподавателя;
* формируют систему приемов учебной деятельности обучающихся;
* являются средством воспитательного воздействия на коллектив и отдельных обучающихся.

Функциональный подход является основанием для создания системы методов, в которой они выступают как относительно обособленные пути и способы достижения дидактических целей. Метод определяется как самостоятельный, когда он имеет существенные признаки, отличающие его от других методов.

Методы обучения могут быть представлены в различных видах классификаций с учетом их практических функций и возможностей организации обучающего взаимодействия педагогов и обучающихся. Однако целостной единой классификации методов обучения, которая в обобщенном виде включала бы в себя все классификационные характеристики методов, пока нет. Разные авторы используют различные признаки и подходы к их систематизации.

Рассмотрим разнообразные классификации методов и выделим некоторые из них, оптимально подходящие для использования в педагогической практике и обеспечения эффективности познавательного процесса в системе образования.

1. *Традиционная* *классификация* (Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе), при которой в качестве основного критерия рассматривается источник получения информации. Согласно данной классификации, выделяют пять групп методов обучения:

* практический (опыты, упражнения);
* наглядный (иллюстрация, демонстрация, наблюдения обучающихся);
* словесный (объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, дискуссия, диспут);
* работа с книгой (чтение, изучение, реферирование, цитирование, беглый просмотр, конспектирование);
* видеометод (просмотр, обучение, упражнение, контроль).

2. *Классифика**ция по назначению мето**дов* *обучения и характеру дидактической цели* (М.А. Данилов, Б.П. Есипов и др.). Критерий – последовательность этапов дидактического процесса. В соответствии с ними методы обучения классифицируют по этапам:

* приобретение знаний;
* формирование умений и навыков;
* применение знаний;
* формирование творческой деятельности;
* закрепление и контроль знаний, умений, навыков.

3. *Классификация мет**одов по характеру позна**вательной деятельности* (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин):

* поисковые;
* объяснительно-иллюстративные;
* репродуктивные;
* проблемного изложения;
* эвристические (частно-поисковые);
* исследовательские.

Кроме того выделяют инновационные методы:

* игровые методы обучения (инсценирование, генерации идей и др.);
* методы тренинга;
* методы программированного обучения;
* методы компьютеризированного обучения;
* методы гипнозедии (обучение в гипнотическом сне);
* ситуационный метод;
* методы обучающего контроля и др.

4. *Классификация по соответствию методов об**учения логике об**щес**твенно-истор**ического п**ознания.* Методы подразделяются по основным этапам постижения истины:"живое созерцание", абстрактное мышление (осмысление, обобщение, анализ) и практика. В соответствии с этим выделяются следующие группы методов:

* организации наблюдения, накопления эмпирического материала;
* обобщающей теоретической обработки фактических данных;
* практической проверки правильности выводов и обобщений, выявления истины, соответствия содержания и формы, явления и сущности.

5. *Классифика**ция по соответствию методов об**учения спе**цифике из**учаемого м**атериала и форм мы**шления.* В этом случае методы подразделяются на группы в зависимости от специфики предмета изучения, особенностей формы мышления и способов проникновения в истину. Для познания реальной действительности необходимо понятийное и образное мышление в единстве. С этой точки зрения все методы обучения подразделяются на группы:

* научного познания реальной действительности;
* освоения искусства;
* практического применения знаний.

Для достижения успеха в обучении и воспитании профессорско-преподавательскому составу необходимо учитывать специфику преподаваемых дисциплин и применять соответствующие методы.

Кроме того, классификацию методов обучения осуществляют:

* по их роли и значению в развитии сущностных сил, психологических процессов, духовно-творческой активности;
* по их соответствию возрастным особенностям обучающихся;
* по степени эффективности их воспитательного воздействия, влиянию на формирование сознания, внутренних мотивов и стимулов поведения обучающихся.

Широкое распространение в дидактике последних лет получила классификация методов обучения, предложенная академиком Ю.К. Бабанским, в которой выделены три большие группы методов:

* методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
* методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
* методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Первая группа включает следующие методы:

* перцептивные (передача и восприятие учебной информации посредством чувств);
* словесные (лекция, рассказ, беседа и др.);
* наглядные (демонстрация, иллюстрация и др.);
* практические (опыты, упражнения, выполнение заданий);
* логические, т. е. организация и осуществление логических операций (индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.);
* гностические (исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные);
* самоуправление учебными действиями (самостоятельная работа с книгой, приборами и пр.).

Ко второй группе методов стимулирования и мотивации учения относятся:

* методы формирования интереса к учению (познавательные игры, учебные дискуссии, создание проблемных ситуаций и др.);
* методы формирования долга и ответственности в учении (поощрение, одобрение, порицание и др.).

К третьей группе отнесены различные методы устной, письменной и машинной проверки знаний, умений и навыков, а также методы самоконтроля за эффективностью собственной учебно-познавательной деятельностью.

Как видим, в настоящее время не существует единого взгляда на проблему классификации методов обучения, и любая из рассмотренных нами классификаций имеет как преимущества, так и недостатки, которые необходимо учитывать на стадии выбора и в процессе реализации конкретных моделей подготовки и переподготовки специалистов.

В системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов сложились определенные подходы к выбору методов обучения в зависимости от конкретных обстоятельств и условий протекания учебно-воспитательного процесса. При этом выбор методов обучения определяется:

* общими целями обучения, воспитания и развития человека;
* особенностями методики преподавания конкретной учебной дисциплины и спецификой ее требований к отбору дидактических методов;
* целями, задачами и содержанием материала конкретного занятия;
* временем, отведенным на изучение того или иного материала;
* уровнем образования и практического опыта человека;
* уровнем материальной оснащенности, наличием оборудования, наглядных пособий, технических средств;
* уровнем квалификации и личных качеств преподавателя.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает решение о выборе конкретного метода или их сочетания для проведения занятия.

Вместе с тем, умелое применение различных методов обучения на плановых занятиях не может сделать процесс подготовки специалистов оптимальным без хорошо организованной самостоятельной работы, стремления обучающихся самостоятельно находить необходимую информацию. При этом одной из основных задач обучения выступает овладение умениями и навыками самообразования и самоорганизации деятельности.

Готовность к самообразованию предусматривает овладение обучающимися всеми компонентами самообразовательной деятельности: мотивационным, целеполагающим, процессуальным, организационным и оценочным. Самообразование человека носит индивидуальный характер и предполагает творческий подход к определению частных и перспективных целей, выбору методов и средств организации самоконтроля, осмыслению социального заказа, квалификационных требований к уровню подготовки, жизненных установок, запаса имеющихся знаний и умений. Качество и эффективность самообразовательной работы во многом зависит от стиля и методов самостоятельной работы. При этом важно относиться к самообразованию как к определенной системе личной учебной деятельности, а не как к эпизодическому занятию.

Содержание самообразования включает три направления: профессиональное, предполагающее углубление знаний и умений, связанных со служебной деятельностью; психолого-педагогическое, связанное с овладением методами самообучения и самовоспитания, психологической подготовкой к выполнению задач различной сложности; общекультурное, включающее ознакомление с произведениями литературы и искусства, посещение музеев, выставок, театров, занятия спортом, живописью и пр. В успешном самообразовании важная роль отводится формированию навыков самоуправления и самотренировки, выполнению разнообразных практических заданий.

Современные требования к подготовке управленческих кадров обусловливают необходимость постоянного совершенствования всех сторон образовательного процесса. Одним из важных элементов повышения качества и эффективности процесса обучения является постоянное улучшение методического уровня. Выбор наиболее адекватных для данных условий методов обучения позволит подготовить высокопрофессиональных, компетентных и высоконравственных специалистов, способных действовать в сложной и нестандартной обстановке, новых социально-экономических условиях.

Одним из элементов педагогической системы являются организационные формы обучения. Эта категория обозначает внешнюю сторону организации процесса обучения, определяющую, когда, где, кто и как обучается. Если принципы обучения говорят, почему надо так обучать, методы объясняют суть учебного взаимодействия, то формы определяют, как в реальных условиях организовать обучение.

Латинское слово forma означает наружный вид, внешнее очертание. Исходя из этого, *форма обучения* *как дидактическая категория означает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучающихся, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления.*Установление форм обучения зависит от других элементов образовательного процесса: целей, содержания, методов и средств, состава участников процесса обучения, а также материальных условий обучения.

Учеными выделены такие основания для классификации форм обучения: количество и состав обучаемых, место обучения, продолжительность обучающей работы. По этим основаниям формы обучения делятся соответственно на индивидуальные, коллективные, групповые, аудиторные и внеаудиторные. Эта классификация не является строго научной, но позволяет несколько упорядочить разнообразие форм обучения.

**Становление и совершенствование форм обучения**

Предметно-урочная система является наиболее распространенной в мировой практике. Как развернутую систему в XVII веке ее создал Я.А. Коменский. Классу и обучению как дидактическим понятиям уже около 400 лет. Предметно-урочная система характеризуется такими особенностями: обучаемые приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который сохраняет в основном постоянный состав в период всего обучения. Класс работает по единому годовому учебному плану и программам, согласно расписанию. Урок обычно посвящен одному учебному предмету, теме. Работой обучающихся руководит преподаватель. Он оценивает результаты учебы по своему предмету и в конце учебного года принимает решение о переходе обучаемых на следующий уровень. Учебный год, день, расписание предметов, каникулы - это тоже признаки предметно-урочной системы.

Необходимо отметить следующие достоинства предметно-урочной системы: четкая организационная структура, простое управление, возможность взаимодействия обучающихся между собой, воспитание их в учебном процессе, экономичность.

В качестве ее недостатков можно назвать: трудность учета индивидуальных особенностей обучаемых и организации индивидуальной работы с ними как по содержанию, так и по темпам и методам обучения; строгая организационная структура затрудняет связь обучения с реальной жизнью. Все это толкает преподавателей на поиски других систем обучения, вот некоторые из них.

1. В начале XIX века была распространена система взаимного обучения (белланкастерская): старшие обучающие, получившие знания от преподавателя, обучали тех, кто знает меньше. Это позволяло одному преподавателю обучать сразу много учеников, но давало низкое качество.

2. По мангеймской системе (20-е годы ХХ века, Европа) создавались группы, разные по уровню развития, способностям, подготовке обучаемых: слабые, средние и сильные. Отбор в группы определялся результатами экзаменов. В зависимости от успехов можно было сменить группу, но этого почти не происходило, поскольку система не давала возможности слабым обучаемым достигать высокого уровня.

3. В Европе и США в начале ХХ века было опробовано много систем обучения, направленных на обеспечение индивидуальной активной и самостоятельной учебной работы. Наиболее радикальная из них - Дальтон-план, согласно которому обучаемый брал задания на год по каждому предмету и отчитывался по ним в установленные сроки. Единого для всех расписания не было. Коллективная работа велась один час в день, остальное время - индивидуальная работа в предметных мастерских, лабораториях, консультации с преподавателями. В СССР в 1920-е годы использовалась модификация Дальтон-плана под названием бригадно-лабораторная система. Задания по изучению курса, темы брала группа обучающихся (бригада). Они работали самостоятельно в лабораториях, отчитывались коллективно, преподаватели давали консультации. Однако эта система, развивая самостоятельность обучающихся, снижала уровень их подготовки.

4. В 1950-е годы возник план Трампа – система, стимулирующая индивидуальное обучение, использующая гибкие его формы. Она включала три формы работы: лекции с применением технических средств для больших групп (100 - 150 обучающихся), 40% времени; работа в группах численностью 10 - 15 человек, 20% времени; индивидуальная работа в кабинетах, 40% времени. При этом классов не существует. Малые группы меняют свой состав. Эта система требует слаженной команды преподавателей, четкой организации, материального обеспечения и имеет определенные достоинства.

В настоящее время предпринимаются попытки усовершенствовать классно-урочную и другие системы. На Западе в рамках развития плана Трампа организуются «неградуированные классы»: обучаемый по одному предмету может учиться по программе на одном курсе, а по другому предмету - на другом курсе. Существуют проекты и эксперименты по созданию «открытых учебных заведений»: обучение проходит в учебных центрах с библиотеками, мастерскими, что ведет к разрушению института. В целом поиски форм обучения идут в направлении индивидуализации, психологизации и использования технических средств.

Реализация содержания обучения осуществляется в различных организационных формах, которые призваны упорядочить учебный процесс в образовательных учреждениях.

*Организационные формы обучения* **-** это виды учебных занятий, отличающихся друг от друга дидактическими целями, составом студентов и слушателей, местом проведения, продолжительностью, содержанием деятельности преподавателя и обучающихся. В организационных формах обучения реализуется система взаимодействия учения и управления учебной деятельностью, осуществляемая по определенному, заранее установленному порядку и режиму.

В рамках различных организационных форм обучения преподаватель обеспечивает активную познавательную деятельность обучаемых, используя фронтальную, групповую и индивидуальную работу.

*Фронтальная работа* предполагает совместную деятельность всей группы: преподаватель излагает учебный материал для всей группы, ставит одинаковые задачи, а студенты решают одну проблему, овладевают общей темой. Фронтальная форма организации учебной деятельности обучаемых обеспечивает общее продвижение обучающихся к определенному уровню профессионального образования. Однако такая работа не может быть универсальной, так как при ее использовании недостаточно учитываются специфические особенности, уровень развития каждого студента, слушателя.

При*групповой работе* учебная группа разделяется на несколько подгрупп, которые выполняют одинаковые или различные задания. Количество обучающихся в группе зависит от учебного предмета и поставленной задачи (от 2 до 10 человек, но чаще средняя численность составляет 3-5 студентов, слушателей). Групповая работа обучающихся может применяться для различных целей: решения задач и упражнений, выполнения лабораторных и практических работ, изучения нового материала. Обдуманно применяемая групповая работа создает благоприятные воспитательные возможности, приучает обучаемых к коллективным методам работы.

При *индивидуальной работе* каждый студент получает задание, которое он выполняет независимо от других. Поэтому индивидуальная форма организации познавательной деятельности предполагает высокий уровень активности и самостоятельности обучающихся. Индивидуальная форма организации учебного труда особенно целесообразна для таких видов работ, в которых могут более ярко проявиться индивидуальные особенности и возможности обучаемых. При одних и тех же задачах обучения, подобрав систему индивидуализированных заданий, можно отрегулировать темп работы в соответствии с индивидуальными возможностями обучаемых.

Индивидуальные формы наиболее целесообразны при выполнении различных упражнений, задач. Они успешно применяются при программированном обучении, а также для углубления знаний и ликвидации пробелов в изучении материала у студентов и слушателей. Индивидуальная работа имеет особое значение для формирования потребности в самообразовании и выработки соответствующих навыков самостоятельной работы.

Фронтальная, групповая и индивидуальная работа обучаемых по-разному может сочетаться в рамках отдельных организационных форм обучения, создает вариативные возможности для реализации образовательных, воспитательных и развивающих функций обучения. Выбор организационных форм диктуется особенностями учебного предмета, содержанием учебного материала, особенностями учебной группы.

Курсовая система, установившаяся в высших учебных заведениях характеризуется строгим графиком учебного процесса с распределением всех дисциплин учебного плана, учебной и производственной практики, а также зачетов и экзаменов по курсам и семестрам.

Курсовая система обучения предполагает многообразие видов учебных занятий, проводимых с различными по составу коллективами обучающихся: лекции - с потоками (курсами) студентов и слушателей, практические, лабораторные, семинарские занятия - с группами и подгруппами студентов и слушателей; спецсеминары, факультативы – с группами, сформированными по интересам; различные виды практики – с отдельно сформированными группами и т. д.

Ведущим признаком для классификации организационных форм обучения служат их дидактические цели. Дидактические цели определяются полнотой цикла педагогического управления и руководства учебной деятельностью обучаемых, включающего их подготовку к овладению новым материалов, усвоение новой информации, выполнение упражнений и решение задач для овладения умениями и навыками, контроль и коррекцию.

Как правило, каждая организационная форма обучения имеет несколько дидактических целей, однако среди них могут быть выделены ведущие, то есть такие, в которых заключено главное назначение той или иной организационной формы. Например, лекции позволяют решить комплекс дидактических целей - предъявление новых знаний, их мотивацию и обобщение, однако ведущая дидактическая цель лекции - предъявление учебной информации. На практических занятиях у обучающихся закрепляются и систематизируются знания, однако ведущей дидактической целью является формирование практических умений.

В структуре процесса обучения можно выделить *три группы организационных форм:*

* направленные преимущественно на теоретическую подготовку обучающихся;
* направленные преимущественно на практическую подготовку обучающихся;
* формы контроля знаний и умений обучающихся.

Каждая из организационных форм обучения обладает определенными особенностями, без учета которых немыслима оптимизация процесса обучения. Охарактеризуем основные организационные формы обучения.

*Урок* - это форма организации обучения группы учащихся одного возраста, постоянного состава, занятия проходят по твердому расписанию и с единой для всех программой обучения. В системе подготовки профессиональных кадров используются только отдельные компоненты, присущие урочной форме обучения. Однако согласно требованиям государственного образовательного стандарта эту форму должны знать все обучающиеся.

Как организационная форма урок характеризуется постоянством отведенного на него времени (как правило, 2 часа), постоянством состава студентов (учебная группа), проведением преимущественно в учебном кабинете (аудитории) по расписанию, под руководством преподавателя.

В ходе урока решается комплекс дидактических целей:

* сообщение обучающимся новых знаний; организация самостоятельного изучения нового учебного материала;
* повторение и закрепление пройденного материала; уточнение, обобщение и систематизация полученных знаний: экспериментальное подтверждение теоретических положений;
* формирование практических умений: а) необходимых для овладения последующими учебными дисциплинами; б) профессиональных умений и навыков; в) умений и навыков самостоятельного умственного труда;
* контроль, анализ и оценка знаний и умений обучающихся, корректировка учебного процесса на основе результатов проверки: уточнение и дополнение знаний, подкрепление умений;
* развитие познавательных способностей обучающихся.

Именно эта особенность урока (широкий комплекс дидактических целей), отличающая его от других форм организации учебного процесса, составляет его преимущество и педагогическую ценность.

Урок — наиболее гибкая и подвижная форма организации учебного процесса: она дает возможность преподавателю более оперативно реагировать на результаты обучения.

При классификации уроков по дидактической цели выделяют такие их типы:

* урок овладения новыми знаниями;
* урок формирования и совершенствования умений и навыков;
* урок обобщения и систематизации знаний;
* контрольно-проверочные занятия;
* урок повторения, закрепления знаний;
* комбинированные занятия, на которых решается несколько дидактических задач.

Данные занятия в чистом виде нечасто используются в практике, за исключением комбинированного, но классификация помогает все же осознать важные характеристики занятия, в частности его структуру. Структура занятия - совокупность его элементов, частей, обеспечивающих целостность занятия и достижение дидактических целей. Структура зависит также от целей, содержания, методов и средств обучения, уровня подготовки обучающихся. Типичная структура комбинированного занятия такова: организационный момент, опрос обучающихся по пройденному материалу, изучение нового материала, закрепление его и задание на самостоятельную работу. Однако это традиционное, достаточно эффективное построение занятия, превращаясь в шаблон, снижает уровень обучения. Поэтому ведется поиск путей совершенствования структуры занятия.

Каждое занятие имеет дидактический, методический, психологический, воспитательный и гигиенический аспекты. Дидактическая подструктура включает три этапа: актуализацию знаний и способов деятельности, формирование новых знаний и способов познавательных действий и применение полученных знаний, умений. Методическая подструктура обязывает планировать конкретные виды деятельности: выполнение упражнений, решение задач; объяснение материала с применением адекватных методов и средств; решение задач под руководством преподавателя и самостоятельно. Хорошо продуманное методическое обеспечение любого занятия позволяет не забывать о психологической составляющей урока, которая предполагает создание мотивации, психологического комфорта, учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, характер психологических операций усвоения знаний, собранность преподавателя, его умение распределить свое внимание между всеми обучающимися, самообладание и самоконтроль, доброжелательность и справедливость.

*К* *воспитательным аспектам урока относятся:* постановка воспитательных задач, реализация воспитательных возможностей, заложенных в содержании и методах обучения, воздействие на мотивационную сферу личности обучающихся, стимулирование и формирование положительного отношения к учению, развитие у них самостоятельности и творческих способностей, высокая требовательность преподавателя, сочетающаяся с уважением к личности студентов, соблюдение педагогического такта.

К гигиеническим требованиям относятся предупреждение умственного и физического утомления (обеспечение чистого воздуха в аудитории, благоприятного для учебных занятий температурного режима, соблюдение норм освещения, соответствие учебной мебели физическим данным обучающихся).

В теории и практике урока важное место занимают вопросы подготовки преподавателя к занятию. При этом он опирается на знание процесса обучения, предметную методику, педагогическую психологию.

## 

## Лекция, ее структура и методы проведения

## В середине ХV века, когда возникла лекция, она была почти единственным способом обучения и передачи знаний, так как в те времена книга была редкостью. Но и в настоящее время, несмотря на массовое издание книг, журналов, брошюр, на наличие кино, телевидения, технических средств, лекция остается основной формой преподавания во всех учебных заведениях, в системе повышения квалификации.

*Лекция* как организационная форма обучения — это особая конструкция учебного процесса. Преподаватель на протяжении всего учебного занятия сообщает новый учебный материал, а студенты его активно воспринимают. Благодаря тому, что материал излагается концентрированно, в логически выдержанной форме, лекция является наиболее экономичным способом передачи учебной информации.

Лекция - многогранное явление. Нужно учитывать композицию, содержание, подбор примеров и иллюстраций, методическое оформление, расчет времени, состав слушателей, приемы активизации, связь с предыдущим материалом, основные вопросы для запоминания и записи в ходе лекции, литературу для самостоятельной работы.

Лекция как форма устного изложения не может быть заменена зачитыванием готового текста, магнитофоном, телепередачей, радиотрансляцией. Живая речь преподавателя непосредственно воздействует на формирование знаний.

Лекция допускает импровизацию, которая оживляет ее, придает ей творческий характер, акцентирует внимание слушателей, вызывает повышенный интерес.

Дидактическими целями лекций являются сообщение новых знаний, систематизация и обобщение накопленных, формирование на их основе идейных взглядов, убеждений, мировоззрения, развитие познавательных и профессиональных интересов. Преподаватель, мастерски читающий лекцию, увлекает студентов, активно воздействует на их эмоции, вызывает интерес к учебному предмету, стремление постоянно пополнять знания.

В зависимости от дидактических целей и места в учебном процессе различают следующие типы лекций: вводная, установочная, текущая, заключительная, обзорная.

*Вводная лекция* открывает лекционный курс по предмету. На этой лекции четко и ярко показывается теоретическое и прикладное значение предмета, его связь с другими предметами, роль в понимании (видении) мира, в подготовке специалиста.

*Установочная лекция* (используется, как правило, в очно-заочном и заочном обучении) сохраняет все особенности вводной, однако имеет и свою специфику. Она знакомит обучающихся со структурой учебного материала, основными положениями курса, а также содержит программный материал, самостоятельное изучение которого представляет для студентов трудность (наиболее сложные, узловые вопросы). Установочная лекция должна детально ознакомить обучаемых с организацией самостоятельной работы, с особенностями выполнения контрольных заданий.

*Текущая лекция* служит для систематического изложения учебного материала предмета.

*Заключительная лекция* завершает изучение учебного материала. На ней ранее изученное обобщается на более высокой теоретической основе, рассматриваются перспективы развития определенной отрасли науки. Особое внимание уделяется специфике самостоятельной работы обучаемых в предэкзаменационный период.

*Обзорная лекция* содержит краткую, в значительной мере обобщенную информацию об определенных однородных (близких по содержанию) программных вопросах. Эти лекции чаще используются на завершающих этапах обучения (например, перед государственными экзаменами), а также в заочной и очно-заочной формах обучения.

Структура лекций в основном складывается из трех элементов. Во вступлении кратко формулируется тема, сообщается план и задачи, перечисляется литература к лекции. показывается связь с предшествующим материалом, характеризуется теоретическая и практическая значимость темы. В основной части всесторонне раскрывается содержание проблемы, обосновываются ключевые идеи и положения, осуществляется их конкретизация, показываются связи, отношения, анализируются явления, дается оценка сложившейся практике и научным исследованиям, раскрываются перспективы развития, формируется вывод. В заключительной части подводится итог, кратко повторяются и обобщаются основные положения, формируются общие выводы, излагаются рекомендации по выполнению самостоятельной работы. Даются ответы на вопросы.

В зависимости от способа проведения можно выделить следующие виды лекций.

*Информац**ионная* (используется объяснительно-иллюстративный метод изложения). Лекция-информация – самый традиционный тип лекций в высшей школе.

*Проблемная лекция* предполагает изложение материала через проблемность вопросов, задач или ситуаций. При этом процесс познания происходит в научном поиске, диалоге и сотрудничестве с преподавателем в процессе анализа и сравнения точек зрения и т. д.

*Лекция-визуализация* предполагает визуальную подачу материала средствами ТСО или аудио-, видеотехники с развитием или кратким комментированием демонстрируемых визуальных материалов.

*Бинарная лекция* (лекция-диалог) предусматривает изложение материала в форме диалога двух преподавателей, например, ученого и практика, представителей двух научных направлений и т. д.

*Лекция-провокация* (лекция с заранее запланированными ошибками) рассчитана на стимулирование обучающихся к постоянному контролю предлагаемой информации и поиску ошибок. В конце лекции проводится диагностика знаний слушателей и разбор сделанных ошибок.

*Лекция-конференция* проводится как научно-практическое занятие с заслушиванием докладов и выступлений студентов и слушателей по заранее поставленной проблеме в рамках учебной программы. В заключение преподаватель подводит итоги, дополняет и уточняет информацию, формулирует основные выводы.

*Лекция-консультация* предполагает изложение материала по типу "вопросы-ответы" или "вопросы-ответы-дискуссия".

Выделяются и другие типы лекций:

* по общим целям: учебные, агитационные, пропагандистские, воспитывающие, развивающие;
* по содержанию: академические и популярные;
* по воздействию: на уровне эмоций, на уровне понимания, на уровне убеждений.

Задача преподавателя - сделать каждую лекцию убедительной, точной, осязаемой. Конспект каждой лекции должен содержать:

* тему (точно сформулированную);
* цель и задачи;
* список литературы обязательной и дополнительной;
* текст содержания (с выделением основного и второстепенного);
* задания для самостоятельной работы.

Этапы подготовки лекции:

* изучение программы и учебников;
* составление списков литературы;
* изучение литературы, отбор материала и его стилистическая правка;
* выбор типа композиции;
* написание плана или конспекта, выделение в нем главного и четкое структурирование текста;
* подбор исслюстративного материала (схем, таблиц, произведений изобразительного или музыкального искусства, рисунков и отрывков из художественной литературы, фотографий, аудио- и видеоматериалов, других технических средств обучения.

Форма подачи:

* голосовое оформление (с точки зрения педагогической психологии);
* мимика и жесты;
* репетирование (перед зеркалом и магнитофоном) с хронометрированием времени всей лекции и отдельных ее частей.

Организация аудитории и методика чтения.

До начала:

* проверить состояние аудитории (наличие света, чистой доски и мела, чистоты и свежести воздуха, мебели, кафедры, указки, достаточного количества рабочих мест для обучающихся и др.);
* написать на доске тему, план, литературу, термины, цифры и т. д.;
* подготовить раздаточные материалы;
* разместить наглядные пособия и технические средства обучения.

В начале лекции:

* устно сообщить тему и мотивировать ее значение;
* четко выделить цель и задачи лекции;
* дать возможность обучающимся записать тему, план и литературу (с аннотациями и заданиями).

При чтении лекции необходимо учесть ряд правил:

* поддерживать высокий научный уровень излагаемой информации;
* обеспечивать доказательность и достоверность высказываемых суждений;
* ясно и точно излагать мысли и активизировать мышление слушателей;
* выделить интонационно каждый вопрос;
* в каждом вопросе вычленять главное (для запоминания) и второстепенное (для иллюстрации), интересное и неинтересное (изложить его увлекательно), трудное и простое (изложить его значимо);
* четко проговаривать термины, расшифровывать и записывать их на доске;
* доводить каждую истину до каждого обучающегося, избегать нудного тона, заунывности, равнодушия;
* уметь устанавливать контакт со слушателями, чувствовать и понимать реакцию аудитории;
* использовать обратную связь, желательно после каждого раздела, вопроса.

Для повышения эффективности процесса обучения необходимо учитывать особенности, содержание, структуру, этапы подготовки и методику чтения каждой лекции.

## 

## Активные формы обучения

*Семинар* как организационная форма обучения представляет собой особое звено процесса обучения. Его отличие от других форм состоит в том, что он ориентирует обучаемых на проявление большей самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, так как в ходе семинара углубляются, систематизируются и контролируются знания обучающихся, полученные в результате самостоятельной внеаудиторной работы над первоисточниками, документами, дополнительной литературой.

Дидактические цели семинарских занятий: углубление, систематизация; закрепление знаний, превращение их в убеждения; проверка знаний; привитие умений и навыков самостоятельной работы с книгой: развитие культуры речи, формирование умения аргументированно отстаивать свою точку зрения, отвечать на вопросы слушателей, слушать других, задавать вопросы.

Семинарские занятия тесно связаны с лекциями по изучению нового учебного материала и самостоятельной работой обучающихся. Учебный материал семинаров не дублирует материал, изложенный преподавателем на лекции, но сохраняет тесную связь с его принципиальными положениями.

Руководящая роль преподавателя проявляется в тщательном планировании учебной работы, выделении существенных вопросов для обсуждения, в подборе литературы для самостоятельного изучения, в управлении процессом обсуждения.

Вопросы плана семинарского занятия должны охватывать основной материал темы и быть краткими, четкими, понятными всем обучающимся. Их можно формулировать как в утвердительной, так и в вопросительной форме. Как правило, на семинарские занятия выносится не более 4—6 вопросов.

В зависимости от способа проведения выделяют следующие виды семинаров.

*Семинар-беседа -* наиболее распространенный вид. Проводится в форме развернутой беседы по плану с кратким вступлением и заключением преподавателя, предполагает подготовку к занятиям всех обучающихся по всем вопросам плана семинара, позволяет вовлечь максимум студентов (слушателей) в активное обсуждение темы. Достигается это путем заслушивания развернутого выступления нескольких студентов (слушателей) по конкретным вопросам плана, дополнений других, рецензирования выступлений, постановки проблемных вопросов.

*Семинар-заслушивание и обсуждение докладов и рефератов* предполагает предварительное распределение вопросов между студентами (слушателями) и подготовку ими докладов и рефератов.

*Семинар-диспут* предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления путей ее достоверного решения. Семинар-диспут проводится в форме диалогического общения участников. Он предполагает высокую умственную активность участников, прививает умение вести полемику, обсуждать материал, защищать взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать свои мысли.

*Смешанная форма семинара,* на котором сочетаются обсуждение докладов, свободные выступления обучающихся, а также дискуссионные обсуждения.

Педагогическое руководство подготовкой студентов или слушателей к семинару состоит в том, что преподаватель помогает обучающимся подготовить план выступления, обучает составлению конспектов статьи, показывает, как сделать выписки из текста, найти цитаты для обоснования выводов и утверждений, сформулировать тезисы выступления, наблюдает за самостоятельной работой, консультирует обучающихся по другим вопросам.

*Учебная экскурсия.*Эта организационная форма обучения позволяет изучать различные предметы, явления и процессы на основе их наблюдения в естественных условиях. Экскурсии позволяют преподавателю установить непосредственную и более действенную связь обучения с жизнью. Экскурсии развивают познавательные способности обучаемых — внимание, восприятие, наблюдательность, мышление, воображение. Сильное воздействие экскурсии оказывают на эмоциональную сферу.

Перед экскурсией обучающиеся получают задания, в которых указывается, какие наблюдения должен провести каждый, на какие вопросы следует самостоятельно найти ответы, в какой форме собрать материалы, к какому сроку подготовить отчет об экскурсии.

Важный этап экскурсии - итоговая беседа (иногда письменная работа), в ходе которой полученная на экскурсии информация включается в общую систему знаний и умений. Обучающимся дают указания по обработке данных экскурсии в соответствии с их заданиями. Они индивидуально или небольшими группами составляют таблицы, готовят наглядные пособия, доклады, краткие отчеты. Материалы экскурсии используют в дальнейшей работе.

*Учебная конференция.*Эта организационная форма обучения обеспечивает педагогическое взаимодействие преподавателя и обучающихся при их максимальной самостоятельности, активности, инициативы. Конференция, как правило, проводится с несколькими учебными группами и представляет собой особую конструкцию обучения, направленную на расширение, закрепление и совершенствование знаний.

Подготовка к конференции начинается с определения темы, подбора вопросов, в совокупности раскрывающих выбранную тему.

Главное в конференции — свободное, откровенное обсуждение проблемных вопросов. Конференция по своим особенностям близка семинару и является его развитием, поэтому методика проведения конференций сходна с методикой проведения семинаров. Требования к подготовке рефератов и докладов для конференции значительно выше, чем для семинаров, так как их используют как средство формирования у обучаемых опыта творческой деятельности и предусматривают нарастание трудностей в самом содержании заданий.

*Консультация* предполагает вторичный разбор учебного материала, который либо слабо усвоен обучающимися, либо не усвоен совсем. На консультациях также излагаются требования, предъявляемые обучающимся на зачетах и экзаменах. Основные дидактические цели консультаций: ликвидация пробелов в знаниях обучаемых, оказание им помощи в самостоятельной работе.

Различают индивидуальные и групповые консультации. И тот и другой вид создают благоприятные условия для индивидуального подхода к обучающимся, ориентируют преподавателя на учет их индивидуально-психологических особенностей, подготовленности к обучению, способности и сил.

Важным компонентом системы высшего образования является не только традиционно существующая система обучения, но инновационные подходы, исходящие из прогнозируемого будущего развития педагогической, психологической, акмеологической и другой науки с учетом будущей деятельности профессионала. Наряду с традиционными методиками важную роль здесь призваны сыграть инновационные технологии, основанные прежде всего на игровых методах обучения.

В процессе обучения используются следующие теории игр:

* теория избытка нервных сил, компенсаторности (Спенсер);
* игра как школа поведения (Гросс);
* теория рекапитуляции, сокращенное повторение основных этапов развития человечества (Холл);
* теория реанимации врожденных влечений, способ выявления у детей неосознанных мотивов (З. Фрейд);
* теория духовного развития ребенка в игре (К.Д. Ушинский);
* теория воздействия на мир через игру; через игру в сознании ребенка рождается мир (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);
* теория абсолютизации культурного значения игры; через игру можно достичь глубинного общения и взаимопонимания (Хейзинга);
* игра как форма контекстного обучения (А.А. Вербицкий, И.Н. Семенов, О.С. Анисимов) и др.

Игра в образовательном процессе рассматривается как произвольная, внутренне мотивированная деятельность, предусматривающая гибкость в решении вопроса о том, как использовать тот или иной предмет, обращаясь к своему прошлому, ориентируя себя к настоящему и прогнозу будущего в процессе игры.

*Функции игровых форм обучения.* Игры позволяют развивать и закреплять у обучаемых навыки самостоятельной работы, умение профессионально мыслить, решать задачи и управлять коллективом, принимать решения и организовывать их выполнение. В ходе игры, опираясь на особенности игровых имитационных моделей, студенты или слушатели вырабатывают следующие умения и навыки:

* сбор и анализ информации, необходимой для принятия решений;
* принятие решений в условиях неполной или недостаточно достоверной информации, оценка эффективности принимаемых решений;
* анализ определенного типа задач и зависимостей в динамике;
* установление связей между различными сферами деятельности и параметрами, которые в конкретной деятельности в явном виде не проявляются;
* работа в коллективе, выработка коллегиальных решений с использованием приемов группового мышления;
* выявление соответствия игровой имитации и общего информационного обеспечения управления в системах;
* навыки абстрактного, образного мышления как основы эффективного, творческого использования системного подхода к исследованию процессов и явлений.

Во всех случаях игры в обучении выполняют познавательную, исследовательскую, воспитательную функции, а также функцию контроля.

Таким образом, деловые игры, игровое моделирование становятся универсальным средством воспроизведения учебной, производственной, исследовательской и управленческой деятельности, обеспечивающей принятие обоснованных решений в заданных условиях.

В инновационных играх используются самые разнообразные средства и методы работы. Инновационная игра организуется в соответствии с рядом принципов: системности; единства содержания и формы; моделирования; коллективной ответственности; единоначалия руководителя игры; принятия решений, касающихся организации игры, в течение всего игрового периода; самопрограммирования и саморазвития; контролируемой борьбы или конкурентности; развивающего обучения.

В соответствии с отмеченными принципами организации игрового обучения выбираются его методы, которые делятся на имитационные и неимитационные. Формы игровых учебных занятий, апробированные и признанные наиболее эффективными, можно представить следующим перечнем.

*Анализ конкретных (конфликтных) ситуаций (КС)*. Под конкретной ситуацией понимается проблема, с которой тот или иной обучаемый, выступая в роли руководителя или иного профессионала, может в любое время встретиться в своей деятельности и которая требует от него анализа, принятия решений, каких-либо конкретных действий.

В этом случае на учебном занятии слушателям сообщается единая для всех исходная информация, определяющая объект управления. Преподаватель ставит перед обучаемыми задачу по анализу данной обстановки, но не формулирует проблему, которая в общем виде перед этим могла быть выявлена на лекции. Слушатели на основе исходной информации и результатов ее анализа сами должны сформулировать проблему и найти ее решение.

В ходе занятия преподаватель может вводить возмущающее воздействие (ВВ), проявляющееся в резком изменении обстановки и требующее от обучаемых неординарных действий. В ответ на это слушатели должны принять решение, устраняющее последствие возмущающего воздействия или уменьшающее его отрицательное влияние.

*Метод инцидентов* иногда рассматривается как частный случай конкретной ситуации. Как известно, инцидент (от лат. incidens - случающийся) – случай, происшествие, столкновение, обычно неприятного характера. В учебной практике инцидент имитируется в виде аварийной или стрессовой ситуации, требующей от обучаемых быстрых и решительных, подчас неординарных действий или решений. При обработке инцидента проверяются наличие определенных профессиональных навыков, доведенных до автоматизма, а также самообладание и наличие необходимых волевых качеств.

“Микроситуации” - служебные инциденты, наглядные поучительные примеры из жизни довольно быстро усваиваются слушателями и, как правило, импровизируются на экзаменах, а далее входят в их личный опыт.

*Методы имитации коллективной профессиональной деятельности* используются на интерактивных занятиях, характеризующихся выделением ролей (не менее двух), назначением на них обучаемых, взаимодействием участников занятий, занимающих различные игровые должности. К ним относятся занятия, на которых используются методы разыгрывания ролей, “мозговой штурм”, игровое проектирование (конструирование), деловые игры и учения, в которых имитируется коллективная профессиональная деятельность с опорой на групповое, творческое мышление.

*Разыгрывание ролей* – наиболее простой вид имитационного моделирования коллективной деятельности. Используется для решения плановых, проектных и управленческих задач. Учебным занятиям, использующим метод разыгрывания ролей, присущи следующие признаки:

* распределение ролей определенных организационных структур и звеньев управления между участниками игрового занятия;
* наличие сложной задачи (проблемы), подлежащей решению;
* различие интересов участников, представляющих разные службы и подразделения;
* взаимодействие участников игрового занятия при выработке определенного решения посредством проведения дискуссии;
* ввод преподавателем в процессе занятия корректирующих условий, новых сведений, которые следует учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в требуемое русло;
* оценка результатов обсуждения и подведение итогов преподавателем.

В таких инсценировках обучаемые, «исполняя» определенную роль, имеют возможность наблюдать за реакцией своих товарищей на свои решения, поступки, поведение. Этот метод направлен преимущественно на выработку навыков поведения в коллективе, умение анализировать характер межличностных отношений. При этом решение задачи на оптимум обычно невозможно, оно является результатом компромисса между несколькими участниками, интересы которых в контексте игры не идентичны.

Метод *«мозговой атаки»*, или *«мозгового штурма*», широко используется как эффективное средство решения сложных проблем, требующих группового мышления. В учебной практике вузов имеется достаточно много проблем и задач, для решения которых можно использовать этот метод, позволяющий развивать творческое мышление и воображение.

В рамках игровых форм обучения «мозговой штурм» может использоваться для решения частных задач по отдельным наиболее сложным, необычным вопросам и проблемам. Проведение сеансов «мозгового штурма» существенно активизирует всех участников игры, создает повышенный психологический настрой и в итоге повышает эффективность занятий.

*Игровое проектирование (конструирование)* используется для решения (изучения) сложных инженерных проектно-конструкторских задач (проблем) по данной специальности и привития навыков ее решения всем участникам игрового занятия. Для этого учебная группа делится на небольшие соревнующиеся подгруппы (подгруппу может представлять и один обучаемый) по числу вариантов решения проблемы (задачи), поставленной преподавателем. Игровые занятия подобного рода характеризуются высокой эффективностью и во многом способствуют развитию творчества обучаемых.

*Деловые игры.* Деловые игры - высшая и самая сложная форма игровых занятий, в процессе которых имитируется коллективная профессиональная деятельность. В настоящее время они находят широкое применение в вузах.

Деловые игры – это «живые» модели, воспроизводящие взаимодействие участников конкретной системы труда с определенными объектами. Основной элемент игры - люди, подготавливающие и принимающие решения. Их взаимодействие в игре обусловлено специальными правилами, воспроизводящими те закономерности, зависимости, положения реальной деятельности, которые являются наиболее характерными для рассматриваемого комплекса и интересуют конструкторов игры.

По мнению ряда исследователей, в настоящее время в нашей стране разработано и используется более 600 деловых игр различного назначения. Классификация деловых игр производится по различным критериям:

а) способы передачи и обработки информации (с применением обычных средств связи и обычных носителей информации, с использованием макетов, планов действующих объектов);

б) возможности развития игры (с ограниченным, неограниченным числом ходов, саморазвивающиеся игры без масштаба времени и с масштабом времени);

в) характер моделируемых ситуаций (игра с соперником (борьба сторон); игра с природой; игра-тренировка);

г) характер игрового процесса (противоборствующие отношения сторон, взаимодействие подгрупп; состязание; игра с применением ЭВМ, АСУ, обучающих устройств);

д) динамика моделируемых процессов (ситуационные, оперативные и долгосрочные частично или полностью формализованные сферы деятельности или объекты управления в системе труда, которую академик Е.А. Климов подразделяет на системы «человек - человек», «человек - природа», «человек - техника», «человек - знаковая система», «человек - художественный образ»).

Дидактические свойства деловых игр отражают динамизм обстановки, повторяемость шагов, сложность сочетания возможных альтернатив действия, сжатие масштаба времени при принятии решений. От других форм игровых занятий деловые игры отличаются следующими наиболее важными признаками, характеризующими их дидактические свойства:

1. Наличие важной социально-экономической или социально-психологической проблемы, общей цели для всего игрового коллектива и вместе с тем наличие возможности для каждого участника игры своими действиями влиять на достижение конечного результата, работая на определенной должности.
2. Различие интересов участников и учет условий неопределенности, которые могут проявиться из-за разного положения тех или иных участников по отношению к рассматриваемой проблеме и разного состояния ресурсов и субъективных оценок их важности, неодинаковой объективной ответственности участников игры за решение проблемы.
3. Наличие информационной неопределенности, различного рода сбоев, отклонений, осложнений, неполадок в обстановке, как и в реальной жизни.
4. Принятие и реализация в процессе игры определенной последовательности решений, каждое из которых зависит от решения, принятого данным участником на предыдущем этапе (шаге), и от действий других участников.
5. Наличие и необходимость развитой системы стимулирования, реализующей функции побуждения, подчинения, обеспечения объективной оценки личного вклада каждого участника игры в достижение общей цели коллектива.

Таким образом, под деловой игровой понимается процесс выработки и принятия решения в условиях поэтапного многошагового уточнения необходимых факторов, анализа информации, дополнительно поступающей и вырабатываемой на отдельных шагах в ходе игры. Параметры ограничений от шага к шагу могут изменяться, в связи с чем создаются все новые и новые частные ситуации, решение которых должно подчиняться общей цели. Образно деловую игру можно представить в виде системы взаимосвязанных конкретных ситуаций, влияющих друг на друга. Поэтому решение может быть получено только с учетом этих влияний и конечной цели.

Это позволяет построить учебной процесс так, чтобы рассмотрение нескольких конкретных ситуаций в общем было не оторванным друг от друга, а подчинено единой цели. Тогда, соблюдая определенную последовательность, из них можно составить деловую игру. Каждая отдельная ситуация будет представлять собой фрагмент деловой игры, которая может проводиться отдельно как самостоятельное занятие.

Деловые игры, используемые в учебном процессе, обладают широкими дидактическими возможностями, поскольку они обеспечивают закрепление и комплексное применение знаний, полученных при изучении разных дисциплин (интеграционная роль игр), формирование четкого представления о профессиональной деятельности в избранной специальности; развитие навыков эффективного управления реальными процессами, в том числе с помощью современных математических методов и технических средств.

*Профессиональные игры.* Профессиональные игры предназначены для развития творческого мышления, формирования практических навыков и умений, выработки индивидуального стиля общения и поведения при коллективном решении задач. Они в определенном смысле отражают репетицию элементов профессиональной деятельности выпускника. Профессиональные игры являются модификацией деловых игр. В то же время их можно подразделить на имитационные игры; операционные игры; исполнение ролей; метод инсценировки; психодраму и социодраму.

*Социально-психологический тренинг (СПТ).* В самом широком смысле под социально-психологическим тренингом обычно понимают своеобразные формы обучения знаниям и отдельным навыкам в сфере общения, а также формы их соответствующей коррекции путем групповой практики психологического воздействия, основанной на активных методах групповой работы.

Продуктивность СПТ в решающей степени зависит от соблюдения в группе общепринятых принципов. Основными из них являются принципы «здесь и сейчас»; доверительность в общении; активность на занятиях; обратная связь; доверительность в общении; добровольность и конфиденциальность участия; равенство позиций и признание личностных норм каждого участника; ненанесение ущерба никому из участников и защищенность их от грубости; беспристрастность и осознание личностных блокирующих ролей; одобрение взаимной поддержки участников; «экологичность» коммуникаций; интеллектуальный и эмоциональный риск; гибкость ролевой тактики и др.

Соблюдение принципов СПТ позволяет решать двуединую организационную задачу: с одной стороны, обеспечить позицию каждого участника занятия, которая характеризуется активностью (вовлеченностью в действия), партнерством (признание ценности личности другого студента), объективацией поведения (участие на объективированном уровне в работе) и исследовательской направленностью (самостоятельный поиск решения проблем). С другой стороны, руководителю представляется возможность избрать оптимальную тактику проведения занятия. Наиболее продуктивными вариантами признаются такие: ориентирование группы на руководителя; центрирование группы на участниках; поддержание совместной ответственности. Отдельно избранный вариант или их сочетание обеспечивают реализацию возможностей социально-психологического тренинга с максимальной эффективностью.

Социально-психологический тренинг предполагает последовательное прохождение четырех этапов:

* Создание единого психологического пространства, а также обеспечение обратной связи между участниками СПТ и от всей группы – к каждому участнику.
* Проведение дискуссии, игры, полилога или интервьюирования для педагогической рефлексии.
* Решение конкретных задач, овладение знаниями, навыками, умениями, а также достижение других развивающих или корректировочных целей.
* Релаксационно-восстановительные упражнения для снятия психологической напряженности и подведение итогов занятия.

Каждый этап подразделяется на соответствующие фазы. В процедуре социально-психологичекого тренинга выделяются такие фазы:

* Определение темы, целей дискуссии, характера проблемы, а также ориентация на них участников занятия.
* Круговая дискуссия для сбора информации, обмена знаниями, суждениями, мнениями, новыми идеями, предположениями всех участников дискуссии по обсуждаемой проблеме.
* Упорядочение информации (выбор дефиниций), ее обсуждение, обоснование альтернатив и совместная их оценка.
* Подведение итогов дискуссии, совместное резюмирование и сопоставление целей занятия с полученными результатами.
* Снятие психологической нагрузки и подведение итогов занятия.

В рамках СПТ наиболее распространенными методами являются групповая дискуссия и групповой метод.

## Таким образом, игры обладают широкими дидактическими возможностями. С их помощью можно формировать чрезвычайно широкий спектр умений, навыков и свойств личности в зависимости от того, как организуется подготовка и проведение игры, какие мотивы закладываются в основу разработчиками и преподавателями.

## Формы практической подготовки

## Лабораторное занятие - форма организации обучения, когда обучающиеся по заданию и под руководством преподавателя выполняют одну или несколько лабораторных работ.

Основные дидактические цели лабораторных работ – экспериментальное подтверждение изученных теоретических положений: экспериментальная проверка формул, расчетов: ознакомление с методикой проведения экспериментов, исследований. В ходе работы у студентов и слушателей формируются умения наблюдать, сравнивать, сопоставлять, анализировать, делать выводы и обобщения, самостоятельно вести исследования, пользоваться различными приемами измерений, оформлять результаты в виде таблиц, схем, графиков и т. д. Одновременно у обучающихся формируются профессиональные умения и навыки обращаться с различными приборами, аппаратурой, установками и другими техническими средствами при проведении опытов. Однако ведущей дидактической целью лабораторных работ является овладение техникой эксперимента, умением решать практические задачи путем постановки опыта.

*Практическое занятие* – это форма организации учебного процесса, при использовании которой обучающиеся по заданию и под руководством преподавателя выполняют одну или несколько практических работ.

*Дидактическая цель практических работ* **-** формирование у обучаемых профессиональных умений, а также практических навыков, необходимых для изучения последующих учебных предметов.

Особенно большую роль практические занятия должны играть при изучении специальных предметов, содержание которых направлено на формирование профессиональных умений.

Содержание практических работ составляют:

* изучение нормативных документов и справочных материалов, анализ производственной документации, выполнение заданий с их использованием;
* анализ служебно-производственных ситуаций, решение конкретных служебных, производственных, экономических, педагогических и других заданий, принятие управленческих решений;
* решение задач разного рода, расчет и анализ различных показателей, составление и анализ формул, уравнений, реакций, обработка результатов многократных измерений;
* ознакомление с технологическим процессом, разработка технологической документации и др.

Структура проведения:

* сообщение темы и цели работ;
* актуализация теоретических знаний, необходимых для рациональной работы с оборудованием, подготовка эксперимента или другая практическая деятельность;
* разработка алгоритма принятия управленческого решения или другой практической деятельности;
* непосредственное проведение экспериментов, разработка документов и других практических работ;
* обобщение и систематизация полученных результатов (в виде таблиц, графиков постановлений, решений и т. п.);
* подведение итогов занятия.

Эффективность лабораторных и практических занятий в значительной степени зависит от того, как проинструктированы обучающиеся о выполнении практических и лабораторных работ.

##### **Курсовое проектирование**

Данная организационная форма обучения применяется на заключительном этапе изучения учебного предмета. Она позволяет применять полученные знания при решении комплексных производственно-технических или других задач, связанных со сферой деятельности будущих специалистов.

Дидактическими целями курсового проектирования являются обучение студентов и слушателей профессиональным умениям; углубление, обобщение, систематизация и закрепление знаний по предмету; формирование умений и навыков самостоятельного умственного труда; комплексная проверка уровня знаний и умений обучающихся.

Согласно учебным планам и программам обучающиеся в образовательных учреждениях пишут курсовые проекты и курсовые работы.*Курсовые проекты* выполняются по циклам общенаучных, математических и специальных дисциплин; в процессе их подготовки студенты решают технические, технологические и математические задачи.

*Курсовые работы* выполняются по гуманитарным, общепрофессиональным и специальным предметам. В процессе выполнения курсовых работ обучаемые решают планово-экономические задачи или задачи учебно-исследовательского характера.

Курсовые проекты и работы выполняются по индивидуальным заданиям, которые носят характер учебной задачи. Учебная задача обычно формируется таким образом, чтобы в ней было отражено конкретное производственное содержание. Студенты в ходе выполнения курсового проекта (работы) учатся проектировать объект (процесс), овладевает методикой расчетов, учатся пользоваться нормативной и справочной литературой, технологической и служебной документацией, чертить схемы, чертежи, составлять техническую документацию и т. д.

В процессе курсового проектирования студенты и слушатели пользуются научной и специальной литературой, периодическими изданиями для выработки или закрепления умений работать с книгой, справочными материалами, делать выписки, составлять конспекты.

При выборе учебных предметов, по которым должно быть организовано курсовое проектирование, целесообразно руководствоваться следующими основными условиями: предмет должен быть наиболее тесно связан с практической деятельностью будущего специалиста, в ходе курсового проектирования должны формироваться главные профессиональные умения.

Работа над курсовыми работами организуется поэтапно. На организационном этапе определяется тема курсовой работы, излагаются требования, которых следует придерживаться при ее выполнении, сообщаются исходные данные для курсовой работы, рекомендуется учебная, научная, справочная литература, устанавливаются объемы работы.

Для того чтобы обучаемые правильно распределили свое время на выполнение курсовой работы, составляется график, в котором намечаются дни консультаций и этапы работы.

Курсовое проектирование завершается защитой работ. Анализ курсовых работ позволяет внести коррективы в последующий учебный процесс.

Курсовое проектирование организуют в соответствии с Положением по курсовому проектированию, утвержденному Ученым советом и ректоратом академии.

**Производственная практика**

Производственная практика является составной частью и своеобразной формой организации учебного процесса.

Дидактические цели производственной практики – формирование профессиональных умений и навыков; закрепление, обобщение и систематизация знаний путем их применения в реальной деятельности; расширение и углубление знаний благодаря изучению работы областной, городской и районной администраций, конкретных предприятий и учреждений.

Производственная практика — самая сложная форма учебного процесса как в организационном, так и в методическом плане, так как для ее осуществления необходимо соединить интересы сферы труда и учебного заведения, приспособить процесс обучения к практическим задачам органов государственной власти, конкретного предприятия, учреждения, организации.

Наиболее управляемой формой практического обучения является учебная практика, которая позволяет последовательно поддерживать определенный режим деятельности обучающихся, а овладение практическим опытом профессиональной деятельности осуществлять в результате дидактически целесообразной системы упражнений под контролем педагогов и руководителей учебной практики или стажировки, назначенного от практического подразделения.

Структура производственной практики зависит от содержания практического обучения и конечном счете должна обеспечивать целостную подготовку специалиста к профессиональной деятельности, то есть выполнению основных профессиональных функций тех должностей, на которых может быть использован специалист согласно квалификационной характеристике.

**Самостоятельные внеаудиторные занятия**

Самостоятельная работа обучающихся под непосредственным руководством преподавателя занимает большое место в различных формах организации учебного процесса: на лабораторных и практических занятиях, в курсовом проектировании.

Выделяют четыре разновидности самостоятельной познавательной деятельности в процессе обучения. Каждая из них отличается спецификой целеполагания и планирования.

1. Постановку цели и планирование предстоящей деятельности обучающийся осуществляет с помощью преподавателя.

2. Только постановка цели осуществляется с помощью преподавателя, а планирование предстоящей работы выполняется обучающимся самостоятельно.

3. Постановка цели и планирование предстоящей работы осуществляется обучающимся самостоятельно в рамках данного преподавателем задания.

4. Работа осуществляется обучающимся по собственной инициативе; он сам, без помощи преподавателя определяет содержание, цель, план работы и самостоятельно ее выполняет.

Дидактические цели самостоятельных внеаудиторных занятий:

* закрепление, углубление, расширение и систематизация знаний, полученных во время аудиторных занятий; самостоятельное овладение новым учебным материалом;
* формирование профессиональных умений;
* формирование умений и навыков самостоятельного умственного труда;
* развитие самостоятельности мышления.

Роль этого вида учебной деятельности особенно возрастает в настоящее время, когда перед учебными заведениями поставлена задача формирования у обучающихся потребности к постоянному самообразованию, навыков самостоятельной познавательной деятельности.

Важнейшим средством формирования навыков самостоятельной деятельности является выполнение обучающимися различных типов и видов самостоятельных работ. Рассмотрим подробнее виды самостоятельных работ, построенных с учетом внутрипредметных и межпредметных связей изучаемого материала.

*Самостоятельные работы по образцу, требующие переноса известного способа решения в непосредственно аналогичную или отдаленно аналогичную* *внутрипредметную ситуацию.* Эти работы выполняются на основе конкретных алгоритмов, ранее продемонстрированных преподавателем и опробованных обучающимся при выполнении предыдущих заданий. Другими словами, речь идет о самостоятельном решении примеров и задач способом, показанным преподавателем или подробно описанном в учебном пособии.

*Самостоятельные работы по образцу, требующие переноса известного способа решения задачи в непосредственно аналогичную или отдаленно аналогичную межпредметную ситуацию.* Эти задания сходны с работами первого вида. Однако для их выполнения требуется знание способов решения задач из смежных учебных дисциплин. Заметим, что все действия обучающегося при выполнении самостоятельных работ по образцу служат только основой для формирования умений планировать собственную познавательную деятельность, базой опыта познавательной самостоятельности. Этот опыт начинает формироваться только тогда, когда обучающийся выполняет уже реконструктивно-вариативные самостоятельные работы на перенос известного способа (с некоторой модификацией) в необычную внутрипредметную или межпредметную проблемную ситуацию.

Своеобразной формой организации обучения являются внеаудиторные самостоятельные занятия студентов по выполнению домашних заданий. Они представляют собой логическое продолжение аудиторных занятий, проводятся по заданию преподавателя, который инструктирует обучающихся и устанавливает сроки выполнения задания. В отличие от других форм организации учебного процесса затраты времени на выполнение этой работы не регламентируются расписанием. Режим и продолжительность работы выбирает сам обучающийся в зависимости от своих способностей и конкретных условий, что требует от него не только умственной, но и организационной самостоятельности.

*Домашняя учебная рабо**та* - это самостоятельная учебная деятельность, дополняющая занятие и являющаяся частью цикла обучения. Ее особые функции состоят в развитии умений самостоятельно учиться, определять задачи и средства работы, планировать учение. Она развивает мышление, волю, характер обучающегося. Домашняя работа выполняет функцию подготовки обучаемых к непрерывному образованию. Но главное ее назначение состоит в закреплении знаний и умений, полученных на занятии, отработке навыков, усвоении нового материала. Ученые выделяют следующие дидактические условия успешности домашней работы: наличие у обучающихся навыков самостоятельной работы, педагогическое руководство и контроль за выполнением домашних заданий. Последнее требует целесообразного дозирования, ограничения объема домашних заданий, четкой формулировки задач и рекомендаций к выполнению, своевременной проверки и оценки.

Самостоятельные исследовательские работы, построенные с учетом внутрипредметных и особенно межпредметных связей, нацелены прежде всего на развитие опыта творческой деятельности, они приучают видеть в необычных ситуациях уже известные законы, самостоятельно программировать собственную познавательную деятельность по применению знания в новых условиях, вскрывать единство фундаментальных теорий и законов природы при различных способах их выражения.

Таковы виды самостоятельных работ, которые лежат в основе обучения теоретическим знаниям и умениям планировать собственную познавательную деятельность, контролировать ее ход.

## Дипломное проектирование

*Дипломное проектирование* - организационная форма, применяемая на завершающем этапе обучения в образовательном учреждении. Она заключается в выполнении студентами дипломных проектов или дипломных работ, на основании защит которых Государственная квалификационная комиссия выносит решение о присвоении студентам квалификации специалиста.

*Дидактическими целями дипломного проектирования являются:*

* расширение, закрепление и систематизация знаний, совершенствование профессиональных умений и навыков для решения конкретных социально-политических, производственных и экономических задач, а также задач культурного строительства;
* развитие умений и навыков самостоятельного научного исследования;
* проверка и определение уровня подготовленности выпускников к самостоятельной работе в различных структурах и организациях - государственных и муниципальных органах власти и управления, на современном производстве и т. д.

*Дипломная работа* — это комплексная самостоятельная творческая работа, в ходе выполнения которой студенты решают конкретные профессиональные задачи, соответствующие профилю деятельности и уровню образования специалиста.

Дипломная работа выполняется по индивидуальному графику, который студент разрабатывает с помощью научного руководителя. График включает в себя основные этапы работы с указанием контрольных сроков получения задания, сбора материала в период преддипломной практики, выполнения отдельных частей работы и представления их на просмотр руководителю и консультантам, предъявления работы на рецензию и даты защиты.

Схематично можно отразить следующие этапы дипломного проектирования:

* Определение темы дипломной работы, в том числе ее утверждение.
* Назначение научного руководителя дипломной работы.
* Разработка плана-графика написания дипломной работы.
* Накопление и обработка необходимого материала.
* Проведение исследований, экспериментов и т. д.
* Написание теоретической и экспериментальной части дипломной работы.
* Апробация исследований.
* Оформление дипломной работы.
* Представление дипломной работы на отзыв руководителю и рецензенту.
* Предзащита дипломной работы и допуск к защите.
* Защита дипломной работы на заседании Государственной аттестационной комиссии.

При раскрытии темы дипломной работы очень важно осмыслить, что было сделано по исследованию данной проблемы в научном и практическом плане, проанализировать имеющиеся документы, литературу, архивные материалы и другие источники.

Специалисты, получающие второе высшее профессиональное образование, а также обучающиеся на базе среднего профессионального образования, выбирают, как правило, темы дипломных работ, связанные со своей служебной деятельностью. Они успешно проводят социологические исследования по избранным проблемам. Результаты исследований ложатся в основу служебных документов, инструкций, положений, а иногда и законодательных инициатив. Многие дипломные работы становятся базой для последующих дискуссионных исследований.

В целом дипломное проектирование не только помогает углубить и закрепить полученные знания, но и приучает к исследовательскому, творческому подходу к решению практических служебных задач в период обучения и по его завершении.

**Метод кейсов (case study)**

* Определение
* Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения

**Анализ конкретных учебных ситуаций (case study)** — метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией — осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей — навыки групповой работы.

**Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения**

Метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов).

Метод конкретных ситуаций (метод case-study) относится к неигровым имитационным активным методам обучения.

Непосредственная цель метода case-study – совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию – case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

Метод case-study наиболее широко используется в обучении экономике и бизнес-наукам за рубежом. Впервые он был применен в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 году; внедрение этого метода в Гарвардской школе бизнеса началось в 1920 году. Первые подборки кейсов были опубликованы в 1925 году в Отчетах Гарвардского университета о бизнесе.

В настоящее время сосуществуют две классические школы case-study – Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно верного решения, вторая – предполагает многовариантность решения проблемы. Американские кейсы больше по объему (20-25 страниц текста, плюс 8-10 страниц иллюстраций), европейские кейсы в 1,5-2 раза короче.

Лидером по сбору и распространению кейсов является созданный в 1973 году по инициативе 22 высших учебных заведений The Case Clearing House of Great Britain and Ireland; с 1991 года он называется European Case Clearing House (ECCH). ECCH является некоммерческой организацией, которая связана с организациями, предоставляющими и использующими кейсы и расположенными в различных станах мира. В настоящее время в состав ECCH входит около 340 организаций, среди которых The Harvard Business School Publishing, Институт развития менеджмента (IMB) в Лозанне, в Швейцарии, INSEAD, в Фонтенбло во Франции, IESE в Барселоне в Испании, Лондонская бизнес-школа в Англии, а также Школа менеджмента в Кранфилде. У каждой из этих организаций своя коллекция кейсов, право на распространение которых имеет ECCH.

Сегодня метод case-study завоевал ведущие позиции в обучении, активно используется в зарубежной практике бизнес – образования и считается одним из самых эффективных способов обучения студентов навыкам решения типичных проблем. Так Гарвардская школа бизнеса выделяет почти 90% учебного времени на разбор конкретных кейсов, сохраняя приоритетное значение метода case-study в обучении бизнесу. Ситуационное обучение по гарвардской методике – это интенсивный тренинг слушателей с использованием видеоматериалов, компьютерного и программного обеспечения. Среднестатистический студент Гарварда или любой другой бизнес-школы за время своего обучения «прорабатывает» сотни кейсов. Каждый год в Гарварде издаются сотни новых кейсов, методических пособий и дополнений к коллекции кейсов. Ставку на использование ситуационного обучения также делает один из известных университетов Северной Америки – Университет Западного Онтарио (Канада).

Метод case-study (или, как писали в двадцатые годы, «метод казусов») был известен преподавателям экономических дисциплин в нашей стране еще в 20-е годы прошлого столетия. В сентябре 1926 года состоялась конференция преподавателей по экономическим дисциплинам в совпартшколах, на которой рассматривались вопросы применения различных методов и методик обучения, в том числе метод проектов или метод казусов. В период с октября 1924 г. по октябрь 1925 г. преподаватели совпартшкол ознакомились с методом казусов в одном из американских экономических журналах (Harvard Business Review) – органе Гарвардского университета.

Метод case-study, достоинства которого так хорошо понимали преподаватели экономических дисциплин, тем не менее, не применялся в СССР достаточно долго. Интерес к нему возник лишь в конце двадцатого столетия.

В последние годы в связи с курсом на модернизацию российского образования в системе высшей школы России происходит поиск новых эффективных методов обучения.

Проблема внедрения метода case-study в практику высшего профессионального образования в настоящее время является весьма актуальной, что обусловлено двумя тенденциями:

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

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

В настоящее время активные методы обучения, в том числе метод case-study, достаточно широко применяются при подготовке экономических кадров в ряде ведущих экономических вузов России. Использование метода case-study в обучении студентов экономических специальностей позволяет повысить познавательный интерес к изучаемым дисциплинам, улучшить понимание экономических законов, способствует развитию исследовательских, коммуникативных и творческих навыков принятия решений. Отличительной особенностью метода case-study является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Созданный как метод изучения экономических дисциплин, в настоящее время метод case-study нашел широкое распространение в изучении медицины, юриспруденции и других наук.

Для того чтобы учебный процесс на основе case – технологий был эффективным, необходимы два условия: хороший кейс и определенная методика его использования в учебном процессе.

**Общая характеристика метода case-study**

Case-studiеs – учебные конкретные ситуации специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения.

Идеи метода case-study (метода ситуационного обучения) достаточно просты:

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

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

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

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

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

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

Метод case-study – инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач. Метод способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою. С помощью этого метода студенты имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

Будучи интерактивным методом обучения, метод case-study завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, обеспечивая освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала; он воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе. Одновременно метод case-study выступает и как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновлять свой творческий потенциал.

Сase – пример, взятый из реального бизнеса, представляет собой не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Хороший кейс должен удовлетворять следующим требованиям:

* - соответствовать четко поставленной цели создания;
* - иметь соответствующий уровень трудности;
* - иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни;
* - не устаревать слишком быстро;
* - быть актуальным на сегодняшний день;
* - иллюстрировать типичные ситуации;
* - развивать аналитическое мышление;
* - провоцировать дискуссию;
* - иметь несколько решений.

Предполагается, что в бизнесе не существует однозначно правильных решений. Суть обучения методом case-study состоит в том, что каждый предлагает варианты, исходя из имеющихся у него знаний, практического опыта и интуиции. Например, для кого-то изменение семейного положения главы компании не является важной деталью, а другой студент может, опираясь на свой опыт, посчитать этот факт исключительно важным.

У метода case-study есть свои признаки и технологические особенности, позволяющие отличить его от других методов обучения.

**Признаки метода case-study:**

1. 1. Наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени.
2. 2. Коллективная выработка решений.
3. 3. Многоальтернативность решений; принципиальное отсутствие единственного решения.
4. 4. Единая цель при выработке решений.
5. 5. Наличие системы группового оценивания деятельности.
6. 6. Наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых.
7. **Технологические особенности метода case-study:**1. Метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры.
8. 2. Метод case-study выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией.
9. 3. Метод case-study в обучении можно рассматривать как синергетическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.
10. 4. Метод case-study интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых.
11. 5. Метод case-study выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии идет процесс разрешения имеющейся проблемы посредством совместной деятельности студентов, тогда как в методе case-study идет формирование проблемы и путей ее решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий.
12. 6. Метод case-study концентрирует в себе значительные достижения технологии «создания успеха». В нем предусматривается деятельность по активизации студентов, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений обучаемых. Именно достижение успеха выступает одной из главных движущих сил метода, формирования устойчивой позитивной мотивации, наращивание познавательной активности.

Основная функция метода case-study – учить студентов решать сложные неструктурированные проблемы, которые не возможно решить аналитическим способом. Кейс активизирует студентов, развивает аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями.

Использование метода case-study имеет явные преимущества перед простым изложением материала, широко используемым в традиционной педагогике высшей школы России. Однако не стоит полагать, что кейсы могут заменить лекции. По мнению преподавателя Американского института бизнеса и экономики (AIBEc) в Москве Питера Эксмана нельзя тратить все свое время только на разбор конкретных примеров, потому что это формирует стереотипный, предвзятый подход к решению сходных проблем, и студент будет не в состоянии подняться на более высокий уровень обобщения. Кейсы показывают, как на практике применяются экономические теории; ценность таких упражнений, если они не имеют теоретической «начинки», невелика.

Кейсы отличаются от задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий, поскольку цели использования задач и кейсов в обучении различны. Задачи обеспечивают материал, дающий студентам возможность изучения и применения отдельных теорий, методов, принципов. Обучение с помощью кейсов помогает студентам приобрести широкий набор разнообразных навыков. Задачи имеют, как правило, одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему.

Метод case-study относят к одному из «продвинутых» активных методов обучения. К преимуществам метода case-study можно отнести:

- использование принципов проблемного обучения – получение навыков решения реальных проблем, возможность работы группы на едином проблемном поле, при этом процесс изучения, по сути, имитирует механизм принятия решения в жизни, он более адекватен жизненной ситуации, чем заучивание терминов с последующим пересказом, поскольку требует не только знания и понимания терминов, но и умения оперировать ими, выстраивая логические схемы решения проблемы, аргументировать свое мнение;

- получение навыков работы в команде (Team Job Skills);

- выработка навыков простейших обобщений;

- получение навыков презентации;

- получение навыков пресс-конференции, умения формулировать вопрос, аргументировать ответ.

Разбирая кейс, студенты фактически получают на руки готовое решение, которое можно применить в аналогичных обстоятельствах. Увеличение в «багаже» студента проанализированных кейсов, увеличивает вероятность использования готовой схемы решений к сложившейся ситуации, формирует навыки решения более серьезных проблем.

Метод case-study требует подготовленности студентов, наличия у них навыков самостоятельной работы; неподготовленность студентов, неразвитость их мотивации может приводить к поверхностному обсуждению кейса.

Место метода case-study в российской системе высшего профессионального образования далеко не однозначно. Можно сформулировать стратегические принципы развития метода case-study и внедрения его в образовательные программы:

1. Метод case-study необходимо как можно быстрее внедрить в программы подготовки специалистов по современным рыночным специальностям, в которых доминирует ситуационное знание и ситуационная деятельность, таким как менеджмент, экономика, социология, маркетинг и т.п.

2. Активизировать использование метода case-study в системе дополнительного профессионального образования, особенно при реализации программ профессиональной переподготовки.

3. Метод case-study необходимо использовать в органическом единстве с другими методами обучения, в том числе традиционными, закладывающими у студентов обязательное нормативное знание. Ситуационное обучение учит поиску и использованию знания в условиях динамичной ситуации, развивая гибкость, диалектичность мышления; чрезмерное увлечение ситуационным анализом может привести к тому, что будущий специалист окажется без необходимого «нормативного скелета», все его знания будет сводиться к знанию множества ситуаций без определенного методологического принципа или системы.

4. Применение метода case-study должно быть методически обосновано и обеспечено. Это необходимо как на уровне организации учебного процесса по образовательной программе в целом, так и на уровне планирования его отдельным преподавателем. Необходима экспертная оценка специальностей, учебных дисциплин и их разделов, где применение метода case-study дает гораздо больший эффект, чем традиционные технологии обучения. Эти вопросы должны быть предметом обсуждения на методическом совете и являться целью повышения квалификации преподавателей.

Типы и жанры кейсов, способы их представления

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

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

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

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

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

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

- обучающие анализу и оценке;

- обучающие решению проблем и принятию решений;

- иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

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

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

- структурированный (highly structured) “кейс”, в котором дается минимальное количество дополнительной информации; при работе с ним студент должен применить определенную модель или формулу; у задач этого типа существует оптимальное решение;

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

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

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

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

Кейсы могут быть представлены в различной форме: от нескольких предложений на одной странице до множества страниц. Однако следует иметь в виду, что большие кейсы вызывают у студентов некоторые затруднения по сравнению с малыми, особенно при работе впервые. Кейс может содержать описание одного события в одной организации или историю развития многих организаций за многие годы. Кейс может включать известные академические модели или не соответствовать ни одной из них.

Нет определенного стандарта представления кейсов. Как, правило, кейсы представляются в печатном виде или на электронных носителях, однако включение в текст фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным для студентов. С печатной информацией или с информацией на электронных носителях легче работать и анализировать ее, чем информацию, представленную, например, в аудио- или видео- вариантах; ограниченные возможности многократного интерактивного просмотра могут привести к искажению первичной информации и ошибкам. В последнее время все популярнее становятся мультимедиа представление кейсов. Возможности мультимедиа представления кейсов позволяют избежать вышеназванных трудностей и сочетают в себе преимущества текстовой информации и интерактивного видео изображения.

По наличию сюжета кейсы делятся на сюжетные и бессюжетные. Сюжетные кейсы обычно содержат рассказ о произошедших событиях, включают действия лиц и организаций. Бессюжетные кейсы, как правило, прячут сюжет, потому что четкое изложение сюжета в значительной степени раскрывает решение. Внешне они представляют собой совокупность статистических материалов, расчетов, выкладок, которые должны помочь диагностике ситуации, восстановлению сюжета.

Временная последовательность материала также накладывает отпечаток на жанровые особенности кейса. Кейсы в режиме от прошлого к настоящему характеризуются естественной временной последовательностью событий, позволяют хорошо выявлять причинно-следственные связи. Кейсы-воспоминания характеризуются тем. Что время в них прокручивается назад: герои что-то вспоминают, сами воспоминания отрывочны, часто несистемные, фрагментарны, что создает затруднения по восстановлению временных цепочек. По сути дела анализ кейса сводится к реконструкции ситуации, ее осмыслению в аспекте той или иной познавательной парадигмы.

Наконец, прогностические кейсы дают довольно подробное описание событий недавнего прошлого и настоящего, ставят задачу выработать наилучший вариант поведения «героя» в будущем.

В зависимости от того, кто выступает субъектом кейса, их можно условно разделить на:

- личностные кейсы, в которых действую конкретные личности, менеджеры, политики, руководители;

- организационно-институциональные кейсы отличаются тем, что в них действуют организации, предприятия, их подразделения;

- многосубъектные кейсы обычно включают в себя несколько действующих субъектов.

Величина кейса прямо зависит от его назначения. Мини-кейс, занимающий по объему от одной до нескольких страниц, может быть рассчитан на то, что он займет часть двухчасового практического занятия. Кейс средних размеров занимает обычно двухчасовое занятие, а объемный кейс, составляющий до нескольких десятков страниц, может использоваться в течение нескольких практических занятий.

Бывают кейсы с приложениями и без приложений; кейсы с приложениями обычно предполагают формирование навыков расчетов и анализа статистической информации.

По типу методической части кейсы бывают вопросными, при их разрешении студентам нужно дать ответы на поставленные вопросы, либо кейсы-задания, которые формулируют задачу или задание.

Опыт показывает, что кейс превращается тогда в эффективное учебно-методическое произведение, когда получает всестороннюю не только научную и методическую, но и жанровую проработку.

Источники кейсов.

Кейс представляет собой результат научно-методической деятельности преподавателя. Как интеллектуальный продукт он имеет свои источники, которые можно представить следующим образом:

- общественная жизнь во всем своем многообразии выступает источником сюжета, проблемы и фактологической базы кейса;

- образование – определяет цели и задачи обучения и воспитания, интегрированные в метод case-study;

- наука – третий источник кейса, как отражательного комплекса; она задает ключевые методологии, которые определяются аналитической деятельностью и системным подходом, а также множество других научных методов, которые интегрированы в кейс и процесс его анализа.

Соотношение основных источников кейса может быть различным. Данный подход положен в основу классификации кейсов по степени воздействия их основных источников. При этом можно выделить:

- практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации;

- обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение;

- научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

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

Хотя каждый кейс несет обучающую функцию, степень выраженности всех оттенков этой функции в различных кейсах различна. Так кейс с доминированием обучающей функции отражает жизнь не один к одному:

во-первых, он отражает типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни, и с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности;

во-вторых, в обучающем кейсе на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нем жизни; ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, практические, а такие, какими они могут быть в жизни; они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей; такой кейс мало дает для понимания конкретного фрагмента общества, однако он обязательно формирует подход к такому фрагменту, он позволяет видеть в ситуациях типичное и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии.

Подобное же свойственно и для исследовательского кейса. Его основной смысл заключается в том, что он выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Такой кейс трудно применять в обучении обычных студентов, изучающих, например, типовой курс менеджмента. Обучающая функция кейса, в данном случае сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится такой кейс по принципам создания исследовательской модели. Поэтому применять его лучше не как метод обучения студентов по основным образовательным программам высшего профессионального образования, а как метод повышения квалификации или профессиональной переподготовки специалистов. Доминирование исследовательской функции позволяет достаточно эффективно использовать подобные кейсы в научно-исследовательской деятельности.

Выделенные выше источники кейсов являются базовыми, или первичными, поскольку они определяют наиболее значимые факторы воздействия на кейсы. Вместе с тем можно выделить и вторичные источники формирования кейсов, которые носят производный характер от описанных выше базовых источников:

1. Художественная и публицистическая литература, которая может подсказывать идеи, а в ряде случаев определять сюжетную канву кейсов по гуманитарным дисциплинам. Фрагменты из публицистики, включение в кейс оперативной информации из СМИ значительно актуализирует кейс, повышает к нему интерес со стороны студентов. Применение художественной литературы и публицистики придает кейсу культурологическую функцию, стимулирует нравственное развитие личности студента.

2. Использование «местного» материала, как источника формирования кейсов. По мнению многих исследователей наиболее насыщенное и интересное обсуждение кейсов о деятельности разных компаний происходит тогда, когда компания и ее продукция имеют определенное личное значение для студентов. Кейсы о компаниях «Филипс», «Мацусита», «Кодак», «Саатчи» и многих других обсуждаются с большим интересом, если среди студентов есть представители этих компаний. Кейс о компании «Самсунг» идет лучше всего тогда, когда в группе есть студенты, которые дома имеют товары, выработанные этой фирмой. Кейс о развитии лыжного туризма в Карпатах с наибольшим интересом обсуждается фанатами горных лыж, и т.д.

Имеется в виду, что кейсы, по возможности, должны освещать опыт тех компаний и те товары или услуги, которые присутствуют в том или ином виде на национальном рынке. Отечественные студенты чувствуют себя увереннее, если они хорошо знают среду и контекст, в котором происходят события, описанные в кейсах, им значительно тяжелее обсуждать американскую среду, поведение и мотивы действия американских или других иностранных потребителей. Преподаватель тоже чувствует себя увереннее, дирижируя обсуждением кейса, который базируется на местном материале, поскольку он лучше знает и область, и само предприятие. При обсуждении таких кейсов существует уникальная возможность пригласить представителя предприятия.

3. Научность и строгость кейсу придают статистические материалы, сведения о состоянии рынка, социально-экономические характеристики предприятия и т.п.; при этом данные материалы могут играть роль непосредственного инструмента для диагностики ситуации, а могут выступать в качестве материала для расчета показателей, которые наиболее существенны для понимания ситуации. Статистические материалы размещают либо в самом тексте кейса, либо в приложении.

4. Добротные материалы к кейсу можно получить посредством анализа научных статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме. Использование научной литературы при разработке кейса придает ему большую строгость и корректность. Научная статья обычно характеризуется углубленным рассмотрением какого – либо вопроса; научная монография дает системную, всестороннюю характеристику предмета исследования; особенностью научного отчета является актуальность и новизна материала. Научные публикации могут выполнять в методе case-study две функции: первая заключается в том, что научные публикации и их фрагменты могут выступить составляющими кейсов посредством включения их в ткань, а вторая – в том, что они могут быть включены в список литературы, необходимой для понимания кейса.

5. Неисчерпаемым источником материала для кейсов является Интернет с его ресурсами. Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью.

Структура кейса и принципы его построения

Целесообразно выделение следующих основных этапов создания кейсов:

1. Формирование дидактических целей кейса. Этот этап включает определение места кейса в структуре учебной дисциплины, определение того раздела дисциплины, которому посвящена данная ситуация; формулирование целей и задач; выявление «зоны ответственности» за знания, умения и навыки студентов.

2. Определение проблемной ситуации.

3. Построение программной карты кейса, состоящей из основных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте.

4. Поиск институциональной системы (фирма, организация, ведомство и т.д.), которая имеет непосредственное отношение к тезисам программной карты.

5. Сбор информации в институциональной системе относительно тезисов программной карты кейса.

6. Построение или выбор модели ситуации, которая отражает деятельность института; проверка ее соответствия реальности.

7. Выбор жанра кейса.

8. Написание текста кейса.

9. Диагностика правильности и эффективности кейса; проведение методического учебного эксперимента, построенного по той или иной схеме, для выяснения эффективности данного кейса.

10. Подготовка окончательного варианта кейса.

11. Внедрение кейса в практику обучения, его применение при проведении учебных занятий, а также его публикацию с целью распространения в преподавательском сообществе; в том случае, если информация содержит данные по конкретной фирме, необходимо получить разрешение на публикацию.

12. Подготовка методических рекомендаций по использованию кейса: разработка задания для студентов и возможных вопросов для ведения дискуссии и презентации кейса, описание предполагаемых действий учащихся и преподавателя в момент обсуждения кейса.

Кейс должен:

- быть написан интересно, простым и доходчивым языком (целесообразно, при необходимости, приводить высказывания сотрудников – представителей фирмы);

- отличаться «драматизмом» и проблемностью; выразительно определять «сердцевину» проблемы;

- показывать как положительные примеры, так и отрицательные;

- соответствовать потребностям выбранного контингента студентов, содержать необходимое и достаточное количество информации.

Определение и квалификация проблемы занимает исключительно важное место в процессе конструирования модели ситуации. Вместе с тем текст кейса не должен подсказывать ни одного решения относительно поставленной проблемы.

Требования к формату и структуре кейса:

Сюжетная часть – описание ситуации, содержащее информацию, позволяющую понять окружение, при котором развивается ситуация, с указанием источника получения данных:

- наличие реально существующей ситуации, на основе которой разработан кейс;

- название компании, название продукции, описание продукции, ее особенности;

- имена и должности главных персонажей;

- описание состояния рынка в данной области (продукты, потребители, производство, распределение и т.п.); разбор главных конкурентов (их стратегии, позиции на рынке, политика маркетинга и распределения);

- общее состояние дел в компании, ее слабые и сильные стороны; дилеры и партнеры; управленческая стратегия; организационные отношения; ключевые фигуры в управленческой группе; производственные операции, продукты и процессы; финансовое положение компании; маркетинговая информация; взаимодействие работников.

Информационная часть – информация, которая позволит правильно понять развитие событий:

- этапы развития компании, важные моменты в истории развития, успехи и неудачи;

- стиль работы компании, стиль управления руководства;

- краткое описание проблемы, желательно привести несколько различных точек зрения (как она видится разными участниками событий);

- определенная хронология развития ситуации с указанием действий или воздействующих факторов, желательно оценить результаты их воздействия;

- предпринятые действия по ликвидации проблемы (если таковые предпринимались), какие результаты они давали;

- какие ресурсы могут быть выделены на решение данной ситуации.

Методическая часть – разъясняет место данного кейса в структуре учебной дисциплины, формулирует задания по анализу кейса для студентов и записку по преподаванию конкретной ситуации для преподавателя.

Сюжетная и информационная части могут существовать как относительно независимые (информация может быть вынесена в приложение), так и тесно переплетаясь. Но в любом кейсе его назначение и задание должны быть четко сформулированы.

Как отмечалось выше, кейс может содержать видео-, аудиоматериалы, материалы на электронных носителях или любые другие.

Студентам раздается на дискете, CD или в виде твердой копии версия текста ситуации, приложения, возможные вопросы, но без преподавательской записки.

В преподавательской записке авторы “кейсов” должны разрабатывать конкретные рекомендации по разбору ситуаций, в которых излагается авторский разбор ситуаций, их ключ, а также рекомендуемая методика проведения занятий.

Виды анализа кейсов и решаемые задачи

Анализ кейсов представляет собой процесс решения значительного числа частных задач, что предполагает постоянное присутствие в этом процессе генерации идей. Остановимся на характеристике основных видов анализа, которые получили наиболее широкое распространение и оказывают существенное воздействие на развитие метода case-study.

Проблемный анализ основывается на понятии «проблема». По сути дела проблемный анализ предполагает осознание сущности, специфики той или иной проблемы и путей ее разрешения. Технология проблемного анализа предполагает аналитическую работу с классификацией проблем по следующим направлениям:

- определение формулировки проблемы, как неудовлетворенной общественной потребности;

- пространственно-временная констатация проблемы, которая предполагает определение пространственных и временных границ проблемы;

- выяснение типа, характера проблемы, ее основных системных характеристик (структуры, функций и т.д.);

- выявление закономерностей развития проблемы, ее последствий;

- диагностика принципиальной разрешимости проблемы;

- определение ресурсов, которые необходимы для разрешения проблемы;

- выработка организационно-управленческих технологий разрешения проблемы;

- разрешение проблемы.

Причинно-следственный анализ основывается на причинности; ее основными понятиями выступают «причина» и «следствие», которые описывают связь между явлениями. Технология причинно-следственного анализа включает в себя следующие шаги:

- формулировка объекта и предмета исследования;

- определение некоторых исходных событий как возможной причины и возможного следствия, объясняющих объект и предмет исследования;

- установление наличия причинно-следственной связи, определение причины и следствия;

- диагностика типа причинно-следственной связи, установление ее характера;

- выяснение места данной причинно-следственной связи в структуре причинно-следственной цепи;

- объяснение причинностью изучаемых явлений и процессов.

Прагматический (праксеологический) анализ предполагает осмысление того или иного объекта, процесса, явления с точки зрения более эффективного использования в практической жизни. Основными понятиями прагматического анализа выступают «эффективность» – достижение высокого результата минимальными ресурсами; «результативность» – способность достигать поставленную цель; «оценка» – величина, характеризующая то или иное явление с точки зрения эффективности и результативности. Прагматический анализ осуществляется в несколько этапов:

- осмысление объекта или процесса с точки зрения его функций;

- определение результативности системы;

- выявление тех функций, выполнение которых не удовлетворяет запросы к системе, анализ эффективности функционирования системы;

- структурный анализ системы, выявление ее структурных проблем, причин неэффективности;

- изучение возможностей системы, ее потенциала, неиспользованных резервов;

- выработка предложений по повышению эффективности системы.

Аксиологический анализ предполагает анализ того или иного объекта, процесса, явления в системе ценностей. Необходимость этого анализа обусловлена тем, что общество характеризуется значительной ценностной дифференциацией. Ценности представителей разных социальных групп различаются между собой. Поэтому довольно часто в демократическом обществе возникает проблема согласования ценностей, ценностного партнерства, без которого невозможно нормальное взаимодействие людей. Методика аксиологического анализа еще не сложилась. Можно предложить следующую его схему:

- выявление множества оцениваемых объектов;

- определение критериев и системы оценивания;

- формирование группы экспертов;

- проведение аксиологической экспертизы;

- получение системы оценок объектов;

- выработка рекомендаций по совершенствованию оцененных объектов.

Ситуационный анализ имеет особое значение при использовании метода case-study. Данный вид анализа основывается на совокупности приемов и методов осмысления ситуации, ее структуры, определяющих ее факторов, тенденций развития и т.п. Ситуационный анализ основывается на термине «ситуация», который является достаточно многозначным. Не смотря на многообразие понимания ситуации, можно выделить то общее, что свойственно различным концептуальным подходам. Прежде всего следует отметить, что ситуация является результатом социальных изменений, она вытекает из предыдущей ситуации и втекает в последующую ситуацию, т.е. она процессуальная. Удачность выбора ситуации определяется степенью ее соответствия изучаемому знанию, а также наличием в ней нестандартности, некоторой интриги, что придает ей интересность, побуждает исследовательскую мотивацию.

Прогностический анализ предполагает не разработку, а использование моделей будущего и путей его достижения. По сути дела, этот анализ сводится к прогностической диагностике, выяснению степени соответствия анализируемого явления или процесса будущему. Он включает в себя два вида анализа: нормативный прогностический анализ, когда задается будущее состояние системы и определяются способы достижения будущего, и поисковый прогностический анализ, при котором посредством построения трендовых моделей определяется ситуация будущего.

Рекомендательный анализ ориентирован на выработку рекомендаций относительно поведения действующих лиц в некоторой ситуации. Рекомендательный анализ играет особую роль в системе взаимодействия исследователя и практика. Он обеспечивает внедрение результатов исследования в жизнь. Основной проблемой этого анализа является проблема взаимодействия и общности языка исследователя и практика–управленца. Исследователь должен не только разрешить проблему теоретически, но и выработать рекомендации для совершенствования деятельности управленца, изложив их в категориях понятного управленцу языка. От прагматического анализа рекомендательный анализ отличается тем, что предполагает выработку вариантов поведения в некоторой ситуации.

Программно-целевой анализ представляет собой дальнейшее развитие рекомендательного анализа в аспекте выработки программы достижения определенной цели. Он сосредотачивается на разработке подробной модели достижения будущего.

Задачи, решаемые в процессе реализации метода case-study:

1. Осуществление проблемного структурирования, предполагающего выделение комплекса проблем ситуации, их типологии, характеристик, последствий, путей разрешения (проблемный анализ).

2. Определение характеристик, структуры ситуации, ее функций, взаимодействия с окружающей и внутренней средой (системный анализ).

3. Установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, и следствий ее развертывания (причинно-следственный анализ).

4. Диагностика содержания деятельности в ситуации, ее моделирование и оптимизация (праксеологический анализ).

5. Построение системы оценок ситуации, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц (аксиологический анализ).

6. Подготовка предсказаний относительно вероятного, потенциального и желательного будущего (прогностический анализ).

7. Выработка рекомендаций относительно поведения действующих лиц ситуации (рекомендательный анализ).

8. Разработка программ деятельности в данной ситуации (программно-целевой анализ).

Исходя из описанных выше методов анализа кейсов и общей характеристики задач, решаемых в процессе реализации метода case-study, можно сформулировать основные рекомендации по их решению.

Решение кейсов рекомендуется проводить в 5 этапов:

Первый этап – знакомство с ситуацией, ее особенностями.

Второй этап – выделение основной проблемы (основных проблем), выделение факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать.

Третий этап – предложение концепций или тем для «мозгового штурма».

Четвертый этап – анализ последствий принятия того или иного решения.

Пятый этап – решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов (последовательности действий), указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения.

Анализ кейсов может быть как специализированным, так и всесторонним. Специализированный анализ должен быть сосредоточен на конкретном вопросе или проблеме. Всесторонний (подробный) анализ подразумевает глубокое погружение в ключевые вопросы кейса.

Метод сase-study как образовательная технология

Использование метода сase-study как технологии профессионально-ориентированного обучения представляет собой сложный процесс, плохо поддающийся алгоритмизации. Формально можно выделить следующие этапы:

- ознакомление студентов с текстом кейса;

- анализ кейса;

- организация обсуждения кейса, дискуссии, презентации;

- оценивание участников дискуссии;

- подведение итогов дискуссии.

Ознакомление студентов с текстом кейса и последующий анализ кейса чаще всего осуществляются за несколько дней до его обсуждения и реализуются как самостоятельная работа студентов; при этом время, отводимое на подготовку, определяется видом кейса, его объемом и сложностью.

Общая схема работы с кейсом на данном этапе может быть представлена следующим образом: в первую очередь следует выявить ключевые проблемы кейса и понять, какие именно из представленных данных важны для решения; войти в ситуационный контекст кейса, определить, кто его главные действующие лица, отобрать факты и понятия, необходимые для анализа, понять, какие трудности могут возникнуть при решении задачи; следующим этапом является выбор метода исследования.

Обсуждение небольших кейсов может вкрапливаться в учебный процесс и студенты могут знакомиться с ними непосредственно на занятиях. Принципиально важным в этом случае является то, чтобы часть теоретического курса, на которой базируется кейс, была бы прочитана и проработана студентами.

Максимальная польза из работы над кейсами будет извлечена в том случае, если студенты при предварительном знакомстве с ними будут придерживаться систематического подхода к их анализу, основные шаги которого представлены ниже:

1. Выпишите из соответствующих разделов учебной дисциплины ключевые идеи, для того, чтобы освежить в памяти теоретические концепции и подходы, которые Вам предстоит использовать при анализе кейса.

2. Бегло прочтите кейс, чтобы составить о нем общее представление.

3. Внимательно прочтите вопросы к кейсу и убедитесь в том, что Вы хорошо поняли, что Вас просят сделать.

4. Вновь прочтите текст кейса, внимательно фиксируя все факторы или проблемы, имеющие отношение к поставленным вопросам.

5. Прикиньте, какие идеи и концепции соотносятся с проблемами, которые Вам предлагается рассмотреть при работе с кейсом.

Общее правило работы с кейсами – нельзя использовать информацию, которая находится «за рамками». Например, если студент прочитал в газете статью о той самой компании, проблемы которой описаны в задании, факты из нее брать запрещено, поскольку менеджер, принимающий решение, а моделируется ситуация, когда студент находится на его месте, обладает только той информацией, которая представлена в задании. Иногда, наоборот, студенту может быть предоставлена возможность добавить факты из конкретной рыночной ситуации, существовавшей в рассматриваемый период времени. В таких случаях во внимание должна приниматься эрудиция студента и степень владения материалом.

Организация обсуждения кейса предполагает формулирование перед студентами вопросов, включение их в дискуссию. Вопросы обычно подготавливают заранее и предлагают студентам вместе с текстом кейса. При разборе учебной ситуации преподаватель может занимать активную или пассивную позицию, иногда он «дирижирует» разбором, а иногда ограничивается подведением итогов дискуссии.

Организация обсуждения кейсов обычно основывается на двух методах. Первый из них носит название традиционного Гарвардского метода – открытая дискуссия. Альтернативным методом является метод, связанный с индивидуальным или групповым опросом, в ходе которого студенты делают формальную устную оценку ситуации и предлагают анализ представленного кейса, свои решения и рекомендации, т.е. делают презентацию. Этот метод облегчает преподавателю осуществление контроля, хотя, и позволяет некоторым студентам минимизировать их учебные усилия, поскольку каждый студент опрашивается один-два раза за занятие. Метод развивает у студентов коммуникативные навыки, учит их четко выражать свои мысли. Однако, этот метод менее динамичен, чем Гарвардский метод. В открытой дискуссии организация и контроль участников более сложен.

Дискуссия занимает центральное место в методе сase-study. Ее целесообразно использовать в том случае, когда студенты обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Важнейшей характеристикой дискуссии является уровень ее компетентности, который складывается из компетентности ее участников. Неподготовленность студентов к дискуссии делает ее формальной, превращает в процесс вытаскивания ими информации у преподавателя, а не самостоятельное ее добывание.

Основным фактором в дискуссии является степень ее руководства преподавателем. Руководя дискуссией, преподаватель должен добиваться участия в дискуссии каждого студента, выслушивать аргументы за и против и объяснения к ним, контролировать процесс и направление дискуссии, но не ее содержание.

Особое место в организации дискуссии при обсуждении и анализе кейса принадлежит использованию метода генерации идей, получившего название «мозговой атаки» или «мозгового штурма».

Метод «мозговой атаки» или «мозгового штурма» был предложен в 30-х годах прошлого столетия А. Осборном как групповой метод решения проблем. К концу ХХ столетия этот метод приобрел особую популярность в практике управления и обучения не только как самостоятельный метод, но и как некоторое вкрапление в процесс деятельности с целью усиления ее продуктивности. В процессе обучения «мозговая атака» выступает в качестве важнейшего средства развития творческой активности студентов. «Мозговая атака» включает в себя три фазы:

Первая фаза представляет собой вхождение в психологическую раскованность, отказ от стереотипности, страха показаться смешным и неудачником; достигается созданием благоприятной психологической обстановки и взаимного доверия, когда идеи теряют авторство, становятся общими. Основная задача этой фазы – успокоиться и расковаться.

Вторая фаза – это собственно атака; задача этой фазы – породить поток, лавину идей; «мозговая атака» в этой фазе осуществляется по следующим принципам:

- есть идея, – говорю, нет идеи, – не молчу;

- поощряется самое необузданное ассоциирование, чем более дикой покажется идея, тем лучше;

- количество предложенных идей должно быть как можно большим;

- высказанные идеи разрешается заимствовать и как угодно комбинировать, а также видоизменять и улучшать;

- исключается критика, можно высказывать любые мысли без боязни, что их признают плохими, критикующих лишают слова;

- не имеют никакого значения социальные статусы участников; это абсолютная демократия и одновременно авторитаризм сумасшедшей идеи;

- все идеи записываются в протокольный список идей;

- время высказываний – не более 1-2 минут.

Третья фаза представляет собой творческий анализ идей с целью поиска конструктивного решения проблемы по следующим правилам:

- анализировать все идеи без дискриминации какой-либо из них;

- найти место идее в системе и найти систему под идею;

- не умножать сущностей без надобности;

- не должна нарушаться красота и изящество полученного результата;

- должно быть принципиально новое видение;

- ищи «жемчужину в навозе».

В методе сase-study мозговая атака применяется при возникновении у группы реальных затруднений в осмыслении ситуации, представляется средством повышения активности студентов. В этом смысле мозговая атака представляется не как инструмент поиска новых решений, хотя и такая ее роль не исключена, а как своеобразный «запал» к бомбе познавательной активности.

Презентация, или представление результатов анализа кейса, выступает очень важным аспектом метода сase-study. Умение публично представить интеллектуальный продукт, хорошо его рекламировать, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, а также выстоять под шквалом критики, является очень ценным интегральным качеством современного специалиста. Презентация оттачивает многие глубинные качества личности: волю, убежденность, целенаправленность, достоинство и т.п.; она вырабатывает навыки публичного общения, формирования своего собственного имиджа.

Публичная (устная) презентация предполагает представление решений кейса группе, она максимально вырабатывает навыки публичной деятельности и участия в дискуссии. Устная презентация обладает свойством кратковременного воздействия на студентов и, поэтому, трудна для восприятия и запоминания. Степень подготовленности выступающего проявляется в спровоцированной им дискуссии; необязательно делать все заявления очевидными и неопровержимыми. Такая подача материала при анализе кейса может послужить началом дискуссии. При устной презентации необходимо учитывать эмоциональный настрой выступающего; отношение и эмоции говорящего вносят существенный вклад в сообщение. Одним из преимуществ публичной (устной) презентации является ее гибкость. Оратор может откликаться на изменения окружающей обстановки, адаптировать свой стиль и материал, чувствуя настроение аудитории.

Непубличная презентация менее эффектна, но обучающая роль ее весьма велика. Чаще всего непубличная презентация выступает в виде подготовки отчета по выполнению задания, при этом стимулируются такие качества, как умение подготовить текст, точно и аккуратно составить отчет, не допустить ошибки в расчетах и т.д. Подготовка письменного анализа кейса аналогична подготовке устного, с той разницей, что письменные отчеты-презентации обычно более структурированы и детализированы. Основное правило письменного анализа кейса заключается в том, чтобы избегать простого повторения информации из текста, информация должна быть представлена в переработанном виде. Самым важным при этом является собственный анализ представленного материала, его соответствующая интерпретация и сделанные предложения. Письменный отчет – презентация может сдаваться по истечении некоторого времени после устной презентации, что позволяет студентам более тщательно проанализировать всю информацию, полученную в ходе дискуссии.

Как письменная, так и устная презентация результатов анализа кейса может быть групповая и индивидуальная. Отчет может быть индивидуальным или групповым в зависимости от сложности и объема задания. Индивидуальная презентация формирует ответственность, собранность, волю; групповая – аналитические способности, умение обобщать материал, системно видеть проект.

Презентация может быть и преподавательская, когда преподаватель представляет кейс перед студентами, стараясь заинтересовать их, либо презентует результаты работы группы в целом, если работа над кейсом была длительной, что позволяет студентам системно представить сложную ситуацию.

Целесообразно выделять промежуточную и конечную презентации. Первая связана с представлением промежуточного результата, конечная – дает готовое решение.

В последнее время все более популярным становится использование кейсов не только на стадии обучения студентов, но и при проверке результатов обучения на экзаменах. Студенты получают кейсы перед экзаменом, они должны проанализировать его и принести экзаменатору отчет с ответами на поставленные в нем вопросы. Можно предложить студентам кейс и прямо на экзамене, но тогда он должен быть достаточно коротким и простым, для того чтобы уложиться в ограниченные временные рамки.

Оценивание участников дискуссии является важнейшей проблемой обучения посредством метода сase-study. Проверка и оценка знаний должны проводиться согласно дидактическим принципам обучения. При этом выделяются следующие требования к оцениванию:

- объективность – создание условий, в которых бы максимально точно выявлялись знания обучаемых, предъявление к ним единых требований, справедливое отношение к каждому;

- обоснованность оценок – их аргументация;

- систематичность – важнейший психологический фактор, организующий и дисциплинирующий студентов, формирующий настойчивость и устремленность в достижении цели;

- всесторонность и оптимальность.

Оценивание выполняет следующие функции:

- контролирующую, поскольку выявляет знания, умения и навыки студентов;

- обучающую, т.к. требует достижения студентами определенного уровня обучения;

- воспитывающую, поскольку в процессе ее получения идет формирование личностных качеств студентов;

- организующую деятельность студента;

- развивающую мышление и волевые, нравственные качества студентов;

- методическую, позволяющую совершенствовать методику преподавания.

Следует отметить, что традиционная пятибалльная система оценивания результатов плохо приспособлена к работе с кейсами. Главный ее недостаток заключается в том, что она, в силу малых величин, не позволяет накапливать баллы за промежуточную работу, оценивать активность студентов, их многократные выступления; система не обладает размахом и куммулятивностью. Лучше всего использовать применяемую в мире 100-балльную систему оценки знаний.

Разные методики проведения занятий требуют разных подходов к оцениванию студентов, при этом преподаватель должен требовать от студентов овладения теми знаниями и навыками, на которые он их нацеливал в процессе обучения. Если классическая методика преподавания тяготеет к использованию коллоквиумов и контрольных работ, которые позволяют точнее оценить теоретические знания, соответствующим образом строится и экзамен, то интерактивная методика требует оценивание не столько набора определенных знаний, сколько умения студентов анализировать конкретную ситуацию, принимать решение, логически мыслить, при этом лучше всего использовать многокомпонентный метод формирования итоговой оценки, составными частями которого будут оценки за:

- участие в дискуссии или презентации, измеренное уровнем активности студента;

- за подготовленные письменные работы.

Тем не менее, любое слово, сказанное студентом в аудитории, нельзя автоматически заносить ему в актив. Нужно оценивать студента за содержательную активность в дискуссии или публичной (устной) презентации, которая включает в себя следующие составляющие:

1. Выступление, которое характеризует попытку серьезного предварительного анализа (правильность предложений, подготовленность, аргументированность и т.д.).

2. Обращение внимания на определенный круг вопросов, которые требуют углубленного обсуждения.

3. Владение категориальным аппаратом, стремление давать определения, выявлять содержание понятий.

4. Демонстрация умения логически мыслить, если точки зрения, высказанные раньше, подытоживаются и приводят к логическим выводам.

5. Предложение альтернатив, которые раньше оставались без внимания.

6. Предложение определенного плана действий или плана воплощения решения.

7. Определение существенных элементов, которые должны учитываться при анализе кейса.

8. Заметное участие в обработке количественных данных, проведении расчетов.

9. Подведение итогов обсуждения.

Анализ кейса, данный студентом при непубличной (письменной) презентации считается удовлетворительным, если:

- было сформулировано и проанализировано большинство проблем, имеющихся в кейсе;

- проведено максимально возможное количество расчетов;

- были сделаны собственные выводы на основании информации о кейсе, которые отличаются от выводов других студентов;

- были продемонстрированы адекватные аналитические методы для обработки информации;

- составленные документы по смыслу и содержанию отвечают требованиям;

- приведенные в итоге анализа аргументы находятся в соответствии с ранее выявленными проблемами, сделанными выводами, оценками и использованными аналитическими методами.

Серьезной проблемой применения кейс-метода в высшем профессиональном образовании является его роль в формировании оценки знаний студента по всей дисциплине. Возможны три варианта решения этой проблемы.

Первый вариант основывается на предположении, что кейс отражает ключевые положения той системы знаний и навыков, которыми студент должен овладеть, поэтому оценка, полученная студентом по кейсу, может выступать как его оценка по дисциплине.

Второй вариант исходит из положения о том, что метод сase-study не является универсальным методом получения, а тем более оценки знаний студента, поэтому он нуждается в дополнении другими методами, в качестве которых выступают: устный или письменный экзамен, письменная работа, тест. В этом случае оценке, полученной студентом от анализа кейса, задается определенная квота баллов.

Третий вариант исходит из еще большей приверженности к другим методам оценки. В этом случае метод сase-study рассматривается как один из многих методов, применяемых при обучении данной дисциплине.

Применяя метод сase-study, можно использовать все виды оценок: текущую, промежуточную и итоговую. Текущая оценка помогает руководить процессом обсуждения кейса; промежуточная оценка позволяет фиксировать продвижение студента по пути решения кейса; конечная – подводит итог успехам студента в анализе кейса и овладении дисциплиной. При оценке работы групп (подгрупп) в открытой дискуссии может быть использовано публичное оперативное оценивание текущей работы группы (подгруппы), которое стимулирует соревновательность.

Следует подчеркнуть, что оценочное творчество преподавателя должно носить обоснованный характер. Студент должен понимать не только правила разбора кейса, но и систему его оценивания преподавателем, последнее требует обязательного ее разъяснения до начала работы над кейсом. Преподавателю не следует забывать о воспитательном эффекте оценки, обусловленном не только открытостью, понятностью для студента системы оценивания, но и ее справедливостью.

**Роль преподавателя, практикующего метод case-study**

Педагогический потенциал метода case-study значительно больше педагогического потенциала традиционных методов обучения. Наличие в структуре метода case-study споров, дискуссий, аргументации тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения. Преподаватель должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, обеспечивать соблюдение личностных прав студента.

Эффективность деятельности преподавателя, реализующего метод case-study в своей педагогической практике, связана с воплощением ряда принципов:

- принцип многообразия и эффективности дидактического арсенала, который предполагает овладение дидактикой, ее принципами, приемами и методами, целенаправленное их использование в учебном процессе;

- принцип партнерства, сотрудничества со студентами, базирующийся на признании студентов партнерами в образовательной деятельности, на взаимодействии и коллективном обсуждении ситуаций;

- принцип смещения роли преподавателя с трансляции и «разжевывания» знаний к организации процесса их добывания – снижение роли преподавателя как единственного «держателя» знаний, возрастание его роли как эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире научной информации;

- принцип впитывания достижений педагогической науки, опыта, накопленного коллегами – психологическая и педагогическая обоснованность, формулировка не только образовательных, но и воспитательных целей существенно отличает преподавателя, реализующего метод case-study, от преподавателя, использующего классические методы обучения;

- принцип творчества, который предполагает превращение кейса и занятия с его применением в индивидуально неповторимый творческий продукт - метод case-study значительно расширяет пространство творчества, охватывающего деятельность по созданию кейса как уникального интеллектуального продукта, проектирование процесса обучения, совершенствование технологии его преподавания, вовлечение в творчество студентов, усиление роли творческой импровизации в ходе обучения и т.п.

- принцип прагматизма, ориентирующий на четкое определение возможностей того или иного кейса, планирование результатов обучения с точки зрения формирования у студентов навыков анализа ситуации и выработки моделей поведения в ней.

Деятельность преподавателя при использовании метода case-study включает в себя две фазы.

Первая фаза представляет собой сложную внеаудиторную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа, состоящую из научно-исследовательской, конструирующей и методической частей. Особого внимания заслуживает разработка методического обеспечения самостоятельной работы студентов по анализу кейса и подготовке к обсуждению, а также методического обеспечения предстоящего занятия по его разбору.

Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории при обсуждении кейса, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует дискуссию или презентацию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации.

Анализ кейса и поиск эффективной формы представления этого анализа в аудитории представляет собой наиболее серьезную фазу обучения. Начало занятия (дискуссии или презентации) – это единственный момент, когда ситуация полностью находится в руках преподавателя. От того, как начнется обсуждение кейса, зависит общий тон, интерес и направленность всего занятия.

Чтобы быть эффективной, учебная стратегия обсуждения должна быть тщательно подготовлена, структурирована, регламентирована во времени и контролируема.

Обычно дискуссия начинается с постановки преподавателем стимулирующих вопросов, подготовленных заранее. Преподаватель должен стараться предусмотреть возможную реакцию аудитории на поставленные вопросы, направляя обсуждение на достижение учебных целей.

Как правило, во всех дискуссиях при обсуждении кейсов преподавателем формулируются четыре основных вопроса:

1. Почему ситуация выглядит как дилемма?

2. Кто принимал решение?

3. Какие варианты решения имел тот, кто принимал решение?

4. Что ему надо было сделать?

Учитывая ответы на эти вопросы, преподаватель должен прогнозировать развитие дискуссии и корректировать ее ход, ставя те вопросы и акцентируя те моменты, на рассмотрение которых он хотел бы направить обсуждение. При этом нужно быть готовым к тому, что студенты могут высказывать точки зрения и взгляды, не предусмотренные заранее.

**Вопросы для самопроверки**

* + Функции методов обучения в учебно-воспитательном процессе.
  + Виды классификаций методов обучения – краткая характеристика.
  + Форма обучения как внешняя сторона организации учебного процесса.
  + Становление и совершенствование форм обучения.
  + Организационные формы реализации обучающего процесса – виды и функции.
  + Структура и методы проведения лекций.
  + Активные формы обучения – виды и методы активных форм обучения.
  + Виды и формы практической работы в процессе обучения.