**Методические рекомендации по организации**

**самостоятельной внеаудиторной работы студентов**

Смоленск

2014

**Содержание**

Введение…………………………………………………………………………...3

1. Сущность и характеристики самостоятельной работы...............................4

2. Планирование внеаудиторной самостоятельной работы…………………6

3.Мотивация студентовк внеаудиторной самостоятельной работе………………………………………………………………………………8

4.Организация и руководствовнеаудиторной самостоятельной

работой……………………………………………………………………………9

5. Методические рекомендации по составлению плана текста………………13

6. Методические рекомендации по конспектированию текста………………14

7. Методические рекомендации по разработке опорного конспекта………..16

8. Методические рекомендации по написанию эссе………………………….19

9. Выполнение творческих домашних заданий………………………………..24

10. Методические рекомендации по разбору кейсов…………………………26

11. Методические рекомендации по подготовке и проведению

деловых игр………………………………………………………………………44

12. Индивидуальная самостоятельная работа в виде решения задач, проблемных ситуаций…………………………………………………………..53

13. Методические рекомендации по подготовке, защите докладов,

рефератов………………………………………………………………………...55

14.Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности студентов…………………………………...59

15.Создание тематических web - страниц……………………………………...70

Список использованной литературы………………………………………….74

"Скажи мне и я забуду. Покажи мне и я запомню.

Дай мне действовать самому и я научусь."

Китайская мудрость

**Введение**

Требования работодателей к современному специалисту, а также федеральный государственный образовательный стандарт СПО ориентированы прежде всего на умения самостоятельной деятельности и творческий подход к специальности. Профессиональный рост специалиста, его социальная востребованность, как никогда, зависят от умения проявить инициативу, решить нестандартную задачу, от способности к планированию и прогнозированию самостоятельных действий. Стратегическим направлением повышения качества образования в этих условиях является оптимизация системы управления учебной работой обучаемых, в том числе и их самостоятельной работой.

Переход на компетентностную модель образования, введение системы непрерывного образования "через всю жизнь" предполагает значительное увеличение доли самостоятельной познавательной деятельности студентов. Превращение студента из объекта педагогического воздействия в активно-действующего субъекта образовательного процесса, выстраивающего своё образование совместно с преподавателем, является необходимым условием достижения им соответствующих компетенций. Более того, самостоятельная работа студента направлена не только на достижение учебных целей - обретение соответствующих компетенций, но и на формирование самостоятельной жизненной позиции как личностной характеристики будущего специалиста, повышающей его познавательную, социальную и профессиональную мобильность, формирующую у него активное и ответственное отношение к жизни.

Предметно и содержательно самостоятельная работа регламентирована государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования третьего поколения, основной профессиональной образовательной программой по специальности, нормативно – правовыми документами федерального и локального уровней.

Методологическую основу самостоятельной работы студентов составляет компетентностный подход в образовании, на базе которого осуществляется формирование общих и профессиональных компетенций самостоятельного труда специалиста, необходимых как для самообразования, так и для дальнейшего повышения квалификации в системе непрерывного образования, развития профессиональной карьеры.

Методические рекомендации по организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов предназначены для преподавательского состава, обеспечивающего организацию самостоятельной внеаудиторной работы обучающихся в рамках реализации программ среднего профессионального образования.

1. **Сущность и характеристики самостоятельной работы**

Самостоятельная работа студентов – это процесс активного, целенаправленного приобретения студентом новых знаний, умений без непосредственного участия преподавателя, характеризующийся предметной направленностью, эффективным контролем и оценкой результатов деятельности обучающегося.

Согласно Типовому положению об образовательном учреждении среднего профессионального образования (среднем специальном учебном заведении), утверждённому постановлением Правительства Российской Федерации от 18 июля 2008 года № 543, самостоятельная работа является одним из видов учебных занятий студентов.

**Функции самостоятельной работы:**

- информационно – обучающая;

- развивающая;

- ориентирующая;

- стимулирующая;

- воспитывающая.

**Цели самостоятельной работы:**

- систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений студентов;

- углубление и расширение теоретических знаний;

- формирование умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу;

- развитие познавательных способностей, активности студентов,

творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;

- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;

- развитие исследовательских умений.

Самостоятельная работа является формой организации учебно – познавательной деятельности, средством активизации процесса обучения, видом познавательной деятельности обучаемых, системой педагогических условий, обеспечивающих управление познавательной деятельностью.

**Признаки самостоятельной работы:**

- наличие конкретной цели и задания;

- чёткая форма выраженности результата работы;

- определение формы контроля работы;

- определение критериев оценивания результатов работы;

- обязательность выполнения работы каждым обучающимся.

**Виды самостоятельной работы в учебном процессе среднего специального учебного заведения:**

- аудиторная;

- внеаудиторная.

Внеаудиторная самостоятельная работа – вид самостоятельной работы, выполняемой студентом по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия.

1. **Планирование внеаудиторной самостоятельной работы**

Образовательное учреждение самостоятельно планирует формы, объём внеаудиторной самостоятельной работы по каждому циклу дисциплин и по каждой дисциплине, исходя из объёмов максимальной учебной нагрузки и обязательной учебной нагрузки.

Формы организации внеаудиторной самостоятельной работы и объём времени, отводимые на её выполнение находят отражение:

- в рабочем учебном плане по каждой специальности;

- в рабочих программах учебных дисциплин;

- в программах профессиональных модулей.

Формы самостоятельной внеаудиторной работы, предлагаемые задания должны иметь дифференцированный характер, учитывать специфику изучаемой дисциплины, индивидуальные особенности студентов, специальность.

**Таблица 1. Примерные нормы времени, отводимые на выполнение внеаудиторной самостоятельной работы**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Виды заданий для самостоятельной работы** | **Отчётный материал** | **Время для подготовки** | **Единица измерения за семестр**  **(максимальное количество)** | **Отметка о включении в портфолио** |
| 1. | Составление плана текста объёмом до 20 страниц | План | 30 минут | 4 | **+** |
| 2. | Конспектирование  с комментариями  (анализ текста) | Конспект | 1 час | 2 | **+** |
| 3. | Разработка опорных конспектов | Конспект | 1 час | 2 | **+** |
| 4. | Выполнение чертежей, схем, таблиц | Чертёж, схема, таблица | 2 часа | 5 | **+** |
| 5. | Выполнение расчётно-графических работ | Расчётно-графическая работа | 3 часа | 2 | **+** |
| 6. | Эссе | Эссе | 2 часа | 1 | **+** |
| 7. | Выполнение творческих домашних заданий | Творческое задание | 2 часа | 2 | **+** |
| 8. | Разбор кейсов | Оформление проблемы | 2 часа | 32 часа-1;  свыше 32 часов-2; | **+** |
| 9. | Подготовка к деловой игре | В соответствии  с целями | 4 часа | 32 часа-1;  свыше 32 часов-2; | **+** |
| 10. | Индивидуальная самостоятельная работа в виде выполнения упражнений, решения ситуаций, задач | Упражнения,  решение задач, ситуаций | 1 час | К каждому учебному занятию | **-** |
| 11. | Написание реферата, подготовка презентации | Реферат, презентация | 6 часов | 1 | **+** |
| 12. | Проведение  мини-исследований в рамках СНО | Отчёт о мини-исследовании | 8 часов | 1  (учебный год) | **+** |
| 13. | Создание тематических web-страниц | web-страница | 1 час | 1 | **+** |
| 14. | Разработка и проведение проектов | Проект | 8 | 1  (учебный год) | **+** |

**3. Мотивация студентов к самостоятельной внеаудиторной работе**

Эффективная внеаудиторная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации.

Факторы, способствующие активизации самостоятельной работы студентов:

1. Осознание полезности выполняемой работы.

Если студент знает, что результаты его работы будут использованы, например, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется, качество выполняемой работы возрастает. Другим вариантом использования фактора полезности является активное применение результатов работы в профессиональной подготовке.   
2. Творческая направленность деятельности студентов.

Участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской, проектной работе на кафедре для ряда студентов является значимым стимулом для активной внеаудиторной работы.   
3. Игровой тренинг, в основе которого лежат деловые игры, которые предоставляют возможность осуществить переход от односторонних частных знаний к многосторонним знаниям об объекте, выделить ведущие противоречия, приобрести навык принятия решения.

4.Участие в научно – практических конференциях, конкурсах профессионального мастерства, олимпиадах по учебным дисциплинам.   
5. Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг).

6. Дифференциация заданий для внеаудиторной самостоятельной работы с учётом интересов, уровня подготовки студентов по дисциплине.   
 Чтобы развить положительное отношение студентов к внеаудиторной самостоятельной работе, следует на каждом её этапе разъяснять цели, задачи её проведения, контролировать их понимание студентами, знакомить обучающихся с алгоритмами, требованиями, предъявляемыми к выполнению определённых видов заданий, проводить индивидуальную работу, направленную на формирование у студентов навыков по самоорганизации познавательной деятельности.

**4. Организация и руководство внеаудиторной самостоятельной работой студентов**

Самостоятельная внеаудиторная работа является отдельным жанром образовательного процесса и строится по определённому технологическому циклу, предполагающему следующую последовательность этапов проведения:

1. Планирование.
2. Отбор материала, выносимого на самостоятельную работу.
3. Методическое и материально-техническое обеспечение самостоятельной работы.
4. Постоянный мониторинг и оценка самостоятельной работы.

**Таблица 2. Содержание этапов организации самостоятельной внеаудиторной работы**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Характеристики деятельности | Преподаватель | Студент |
| Цель самостоятельной внеаудиторной работы | Объясняет, даёт инструктаж о целях и способах работы | Осознаёт и принимает цель, знакомится с требованиями |
| Мотивация | Раскрывает теоретическую и практическую значимость работы, мотивирует студента на успех | Осознание потребности в выполнении, установка на реализацию |
| Управление | Осуществляет целенаправленное воздействие, даёт общие ориентиры выполнения работы | Осуществляет управление (проектирует, планирует, распределяет время и др.) |
| Контроль | Предварительный рубежный и итоговый контроль | Оперативный текущий контроль и коррекция способов деятельности и результатов |
| Оценка | Общая оценка работы, указание на ошибки, рекомендации | Самооценка, самокоррекция |

Организация самостоятельной внеаудиторной работы при подготовке специалистов регулируется определёнными принципами: регламентацией самостоятельных заданий по объёму и времени, обеспечением условий для её организации и управления.

Условия, обеспечивающие эффективность

внеаудиторной самостоятельной работы студентов:

1. Научно – профессиональное самосовершенствование преподавателей: накопление и обобщение опыта по руководству самостоятельной внеаудиторной работой, методический обмен опытом, педагогическое самообразование.

1. Организационные условия: бюджет времени, информационные ресурсы (учебные пособия, справочники, обучающие программы и т.д.), материальные ресурсы.
2. Методические условия: планирование самостоятельной работы, обучение студентов алгоритмам выполнения различных видов самостоятельной работы, наличие методических и оценочных материалов, организация консультирования студентов, возможность публичного обсуждения результатов внеаудиторной самостоятельной работы студентов.
3. Формирование у студентов общих компетенций: формирование умения организовывать собственную деятельность, определять цели и выбирать пути их достижения, владеть культурой мышления, обобщать, анализировать, воспринимать информацию, определять цели и задачи, способы наиболее рационального решения поставленных задач, корректировать результаты самостоятельной работы, выявлять причины ошибок, затруднений и намечать пути их устранения в дальнейшей работе.

Программа действий преподавателя по созданию условий для самостоятельной внеаудиторной деятельности студентов предполагает:

- изучение квалификационной характеристики специалиста;

- анализ Государственного образовательного стандарта и учебного плана;

- подготовку перечня знаний, умений, общих и профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у студентов в процессе самостоятельной деятельности;

- разработку банка профессионально-ориентированных заданий для организации внеаудиторной самостоятельной деятельности;

- создание необходимого информационно – методического обеспечения по руководству самостоятельной внеаудиторной работы студентов;

- выработку критериев оценки выполнения заданий;

Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание изучаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов.

При формулировании заданий для внеаудиторной самостоятельной работы рекомендуется использовать дифференцированный подход. Следует обратить внимание на то, что задания предлагаемые для внеаудиторной работы могут носить как обязательный, так и рекомендательный характер. Например, к заданиям рекомендательного характера могут относиться подготовка студента к участию в научно-практической конференции, к участию в олимпиаде и т.д.

При организации внеаудиторной самостоятельной работы важна роль преподавателя при проведении инструктажа по выполнению заданий, в ходе которого формулируются цели, содержание работы, её ориентировочный объём, основные требования к результатам работы, критерии оценки, сроки выполнения. В процессе инструктажа педагог предупреждает студентов о возможных типичных ошибках, встречающихся при выполнении заданий определённого типа. Инструктаж проводится преподавателем за счёт объёма времени, отведённого на изучение дисциплины.

Основными критериями оценки результатов самостоятельной внеаудиторной работы студента являются:

- уровень освоения студентом учебного материала;

- уровень сформированности умения использовать теоретические знания при выполнении практических задач;

- уровень сформированности общих компетенций;

- уровень сформированности профессиональных компетенций;

- оформление материала в соответствии с предъявляемыми требованиями.

1. **Методические рекомендации по составлению плана текста**

План – это основные компоненты содержания изученного текста, представленные в чётких и кратких формулировках.

**Алгоритм составления плана.**

1. Прочитайте текст, продумайте прочитанное.
2. Разделите текст на смысловые части, выделив в каждой из них главную мысль.
3. Озаглавьте каждую часть текста, передав в заголовках главную мысль фрагмента.
4. В каждой части выделите несколько положений, развивающих главную мысль.
5. Проверьте, отражают ли пункты плана основную мысль текста, связан ли последующий пункт плана с предыдущим.
6. Проверьте, можно ли, руководствуясь составленным планом, раскрыть основную мысль текста.

Простой план – это план, включающий название значительных частей текста, а также их смысловых компонентов.

**Алгоритм составления простого плана.**

1. Прочтите текст (представьте мысленно весь материал).
2. Разделите текст на части и выделите в каждой из них главную мысль.
3. Озаглавьте части, подбирая заголовки, замените глаголы именами существительными.
4. Прочитайте текст во второй раз и проверьте, все ли главные мысли отражены в плане.
5. Запишите план.

Графическая форма записи простого плана выглядит следующим образом:

1.

2.

3.

4. и т.д.

Сложный план – это план, включающий название значительных частей текста, а также их смысловых компонентов.

**Алгоритм составления сложного плана.**

1. Внимательно прочитайте текст.
2. Разделите текст на основные смысловые части и озаглавьте их (пункты плана).
3. Разделите пункты плана на подпункты и озаглавьте их.
4. Проверьте, не совпадают ли пункты и подпункты плана по названию, полностью ли отражено в них основное содержание изучаемого материала.

Графическая форма записи сложного плана выглядит следующим образом:

1.

1.1.

1.2.

2.

2.1. и т.д.

**6. Методические рекомендации по конспектированию текста**

Конспект – краткое письменное содержание лекции, или какого-либо произведения, включающее в сжатой форме основные положения и их обоснования фактами, цифрами, примерами.

**Классификация видов конспектов.**

1. План-конспект.

При создании плана - конспекта создаётся план текста, пункты плана сопровождаются комментариями. Это могут быть цитаты или свободно изложенный текст.

1. Тематический конспект.

Вышеуказанный вид конспекта является кратким изложением темы, раскрываемой по нескольким источникам.

1. Текстуальный конспект.

Данный конспект представляет изложение цитат.

1. Свободный конспект.

Данный вид конспекта включает в себя цитаты и собственные формулировки.

1. Формализованный конспект.

Записи вносятся в заранее подготовленные таблицы.  
Это удобно при подготовке единого конспекта по нескольким источникам. Особенно если есть необходимость сравнения данных. Разновидностью формализованного конспекта является запись, составленная в форме ответов на заранее подготовленные вопросы, обеспечивающие исчерпывающие характеристики однотипных объектов, явлений, процессов и т.д.

1. Опорный конспект (см. п. 7 предлагаемого методического руководства).

**Рекомендации по составлению конспекта:**

1. Определите цель составления конспекта.
2. Читая изучаемый материал в первый раз, разделите его на основные смысловые части, выделите главные мысли, сформулируйте выводы.

3. Если составляете план - конспект, сформулируйте названия пунктов и определите информацию, которую следует включить в план-конспект для раскрытия пунктов плана.

4. Наиболее существенные положения изучаемого материала (тезисы) последовательно и кратко излагайте своими словами или приводите в виде цитат.

5. Включайте в конспект не только основные положения, но и обосновывающие их выводы, конкретные факты и примеры (без подробного описания).

6. Составляя конспект, записывайте отдельные слова сокращённо, выписывайте только ключевые слова, делайте ссылки на страницы конспектируемой работы, применяйте условные обозначения.

7. Чтобы форма конспекта отражала его содержание, располагайте абзацы «ступеньками», подобно пунктам и подпунктам плана, применяйте разнообразные способы подчеркивания, используйте карандаши и ручки разного цвета.

8. Отмечайте непонятные места, новые слова, имена, даты.

9. Наведите справки о лицах, событиях, упомянутых в тексте. При записи не забудьте вынести справочные данные на поля.

10. При конспектировании надо стараться выразить авторскую мысль своими словами. Стремитесь к тому, чтобы один абзац авторского текста был передан при конспектировании одним, максимум двумя предложениями.

**7. Методические рекомендации по разработке опорных конспектов**

Практика показывает, что при составлении основного конспекта эффективным будет являться параллельное составление опорного конспекта, содержащего понятийный аппарат изучаемой темы. Опорный конспект содержит основные термины и понятия изучаемой темы.

Для развития навыков активного восприятия материала представляется предпочтительным вариант, при котором студенты самостоятельно составляют опорный конспект на базе учебного материала, полученного не только на лекциях, но и почерпнутого из литературы при самостоятельной подготовке. Тогда опорный конспект может включать в себя те понятия из учебного курса, без которых студент-составитель считает усвоение всего учебного материала невозможным (либо неполным).

Преподаватель может организовать конкурс опорных конспектов по критерию самого полного или краткого, усложнённого или наиболее доступного в понимании, наиболее иллюстрированного примерами опорного конспекта и т.д. Наличие элемента игры при этом позволяет задействовать в процессе обучения и тех студентов, которые относятся скептически к изучаемой дисциплине, и тех кто в силу индивидуальных особенностей привык осваивать тот объём учебного материала, которой  достаточен  лишь для сдачи экзамена (зачёта).

Эффективность использования опорных конспектов зависит от наличия у студентов навыков их составления. Представляется целесообразным предложить методику, согласно которой студенту предлагается круг вопросов по текущей теме либо по определенной проблеме. Руководствуясь предложенным кругом вопросов, обучающийся (сначала – под руководством преподавателя, впоследствии – самостоятельно) составляет план ответа на них. В рамках составленного плана ответа определяется перечень понятий, которыми необходимо оперировать как при ответе на поставленные вопросы, так и в процессе проведения дискуссий.

Нужно отметить, что на начальном этапе рассматриваемый приём активизации процесса обучения воспринимается в качестве дополнительной нагрузки. В целях предотвращения либо нейтрализации элементов неприятия рассматриваемого приёма оказывается достаточным дать его развёрнутую характеристику (как приёма, направленного на оптимизацию процесса обучения с точки зрения самих студентов).

Преимущества использования опорного конспекта в учебном процессе:

1. Составление опорного конспекта (параллельно основному конспекту) стимулирует закрепление студентом полученных знаний одновременно с усвоением нового для него учебного материала, что приобретает особое значение в случаях, когда понимание каждой последующей учебной темы строится на основах предыдущей темы. При этом студент воспринимает учебный предмет как стройную систему взаимосвязанных и взаимообусловленных знаний, что принципиально необходимо для успешного обучения.

Закрепление полученных знаний обеспечивается многократностью обращения к опорному конспекту в течение всего периода обучения. Стимулировать такие обращения возможно проведением частых мини-опросов, требующих знаний в определении нескольких уже изученных понятий. Свободное владение понятийным аппаратом, обеспеченное проработкой опорного конспекта, значительно упрощает подготовку кратких тематических сообщений для семинарских занятий, подготовку к контрольным работам, зачётам и т.д.

 2. Краткость в изложении и ёмкость содержания опорного конспекта позволяют без особых усилий обращаться к нему много раз в течение всего периода обучения. Коэффициент полезного действия работы с опорным конспектом повышается «эффектом записной книжки», когда по одному или нескольким терминам из понятийного аппарата определенной учебной темы возможно восстановление в памяти основного объёма материала, изученного по теме. Для этого от студента не требуется специальных затрат труда и времени, на недостаток которого в равной степени ссылаются, пытаясь оправдать свою неподготовленность обучающиеся.

3. Не менее важным представляется и то, что применение в процессе обучения студентами понятийного аппарата позволяет наладить общение студентов с преподавателем, а также друг с другом на уровне осмысленного использования полученных знаний. Такой уровень общения становится необходимым и достаточным условием для эффективного осуществления исследовательской деятельности студентов. Обеспеченный таким образом уровень общения позволяет проводить занятия с применением приёмов методологии изучаемой дисциплины, постановкой открытых вопросов и продуктивного поиска вариантов ответов на них, а также в иных формах, требующих активного применения полученных знаний.

**8. Методические рекомендации по написанию эссе**

Эссе от французского "essai", англ. "essay", "assay" - попытка, проба, очерк, от латинского "exagium" - взвешивание. Создателем жанра эссе считается М.Монтень ("Опыты", 1580 г.).

Эссе - прозаическое сочинение - рассуждение небольшого объёма со свободной композицией, изложенное в жанре критики, публицистики, свободной трактовки какой-либо проблемы.

Оно выражает индивидуальные впечатления и соображения по конкретному вопросу и заведомо не претендует на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета изучения. Как правило, эссе предполагает новое, субъективно окрашенное мнение о чём - либо и может иметь философский, историко-биографический, публицистический, литературно-критический, научно-популярный характер.  
 Эссе студента - это самостоятельная письменная работа на тему, предложенную преподавателем (тема может быть предложена и студентом, но обязательно должна быть согласована с педагогом). Цель написания эссе состоит в развитии навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей. Писать эссе чрезвычайно полезно, поскольку это позволяет автору научиться чётко и грамотно формулировать мысли, структурировать информацию, использовать основные категории анализа, выделять причинно-следственные связи, иллюстрировать понятия соответствующими примерами, аргументировать выводы.  
Тема эссе должна побуждать к размышлению, содержать вопрос, проблему. Примерные темы эссе: «Тождественна ли психика нервной системе?», «Специфика проблем в контрактных отношениях», «Количественная теория денег Фишера и Фридмана: общее и различия» и т.д.

В зависимости от специфики дисциплины темы эссе могут значительно дифференцироваться. В некоторых случаях это может быть анализ имеющихся статистических данных по изучаемой проблеме, анализ материалов из средств массовой информации, подбор и детальный анализ примеров, иллюстрирующих проблему и т.д.

Эссе должно содержать чёткое изложение сути поставленной проблемы, включать самостоятельно проведенный анализ проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария, рассматриваемого в рамках дисциплины, выводы, обобщающую авторскую позицию по поставленной проблеме.

**Структура эссе:**

1. Титульный лист.
2. Введение: изложение обоснования выбора темы. Важно грамотно сформулировать вопрос, на который вы собираетесь найти ответ в ходе исследования.
3. Основная часть: данная часть предполагает изложение аргументации, анализ, исходя из имеющихся данных, позиций по проблеме. В зависимости от поставленного вопроса анализ проводится на основе следующих категорий:

- причина - следствие;

- общее - особенное;

- форма - содержание;

- часть - целое;

- постоянство - изменчивость.

В процессе построения эссе необходимо помнить, что один параграф должен содержать только одно утверждение и соответствующее доказательство, подкрепленное материалом. Совершено необходимый способ построения эссе — использование подзаголовков для обозначения ключевых моментов аргументированного изложения. Названия подзаголовков свидетельствуют о наличии или отсутствии логичности в освещении темы.

4.Заключение: обобщения и аргументированные выводы по теме с указанием области ее применения. Методы, рекомендуемые для составления заключения: цитата, оригинальное авторское утверждение. Заключение может содержать такой важный, дополняющий эссе элемент, как указание области применения исследования.

**Структура аппарата доказательств, необходимых для написания  
эссе:**

Доказательство– это совокупность логических приёмов обоснования истинности суждения с помощью других истинных и связанных с ним суждений.  
**Структура доказательства:**

Тезис— положение (суждение), которое требуется доказать.

Аргументы — категории, которыми пользуются при доказательстве истинности тезиса.

Классификация аргументов:

* 1. Удостоверенные факты — фактический материал (или статистические данные).
  2. Определения - описание сущности понятий.

3. Законы науки и ранее доказанные теоремы.

Вывод — мнение, основанное на анализе фактов.

Оценочные суждения — мнения, основанные на наших убеждениях, верованиях или взглядах.

**Виды связей в доказательстве.**

Для того чтобы расположить тезисы и аргументы в логической последовательности, необходимо знать способы их взаимосвязи. Связь предполагает взаимодействие тезиса и аргумента, может быть прямой, косвенной и разделительной.

**Прямое доказательство** — доказательство, при котором истинность тезиса обосновывается аргументом. Например: «мы не должны идти на занятия, так как сегодня воскресенье».

Метод прямого доказательства можно применять, используя технику индукции, дедукции, аналогии и причинно-следственных связей.  
 Индукция — процесс, в результате которого мы приходим к выводам, базирующимся на фактах. Мы движемся в своих рассуждениях от частного к общему, от предположения к утверждению. Общее правило индукции гласит: чем больше фактов, тем убедительнее аргументация.  
 Дедукция — процесс рассуждения от общего к частному, в котором вывод обычно строится с опорой на две предпосылки, одна из которых носит более общий характер. Например: «все люди, ставящие перед собой ясные цели и сохраняющие присутствие духа во время критических ситуаций, являются великими лидерами. По свидетельству многочисленных современников, такими качествами обладал А. Линкольн - один из самых ярких лидеров в истории Америки».  
 Аналогия - способ рассуждений, построенный на сравнении.  
Аналогия предполагает, что если объекты А и Б схожи по нескольким признакам, то они должны иметь одинаковые свойства. Необходимо помнить о некоторых особенностях данного вида аргументации: направления сравнения должны касаться наиболее значительных черт двух сравниваемых объектов, иначе можно прийти к совершенно абсурдному выводу.  
 Причинно-следственная аргументация - аргументация с помощью объяснения причин того или иного явления (очень часто явлений, находящихся во взаимозависимости).

**Таблица 3. Критерии оценки эссе**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Критерий** | **Требования к студенту** | **Максимальное количество баллов** |
| Знание и понимание теоретического материала. | - определяет рассматриваемые понятия чётко и полно, приводя соответствующие примеры; - используемые понятия соответствуют теме; - самостоятельность выполнения работы. | 2 балла |
| Анализ и оценка информации | - грамотно применяет категории анализа; - умело использует приёмы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений; - способен объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему и прийти к заключению; - диапазон используемого информационного пространства (студент использует большое количество различных источников информации); - обоснованно интерпретирует текстовую информацию с помощью графиков и диаграмм; - даёт личную оценку проблеме. | 4 балла |
| Построение суждений | - ясность и чёткость изложения; - логика структурирования доказательств; - выдвинутые тезисы сопровождаются грамотной аргументацией; - приводятся различные точки зрения и их личная оценка; - общая форма изложения полученных результатов и их интерпретация соответствуют жанру проблемной научной статьи. | 3 балла |
| Оформление работы | - работа отвечает основным требованиям к оформлению и использованию цитат; - соблюдение лексических, фразеологических, грамматических и стилистических норм русского литературного языка; - оформление текста с полным соблюдением правил русской орфографии и пунктуации; - соответствие формальным требованиям. | 1. балл |

**9. Выполнение творческих домашних заданий**

Творчество - деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее.

Важный вклад в изучение вопросов творческого мышления внёс Дж. Гилфорд. Он выделил два вида мышления: конвергентное и дивергентное.

Конвергентное мышление необходимо для нахождения одного единственно верного ответа. При этом конкретных решений может быть несколько, но их количество ограничено. Благодаря дивергентному мышлению возникают оригинальные и неожиданные решения.

Дж. Гилфорд считал операцию дивергенции основой креативности как общей творческой способности и выявил четыре основных особенности креативности:

1. Оригинальность — способность продуцировать необычные идеи, образы, ассоциации, ответы. Творческий человек стремится найти свое собственное, отличное от других решение.
2. Семантическая гибкость — способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике.
3. Образная адаптивная гибкость — способность изменять восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.
4. Семантическая спонтанная гибкость — способность продуцировать разнообразные идеи в ситуации, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Процесс творчества включает три этапа: генерация идей, анализ идей, доработка выдвинутых идей, выбор идеи.

В познавательных ситуациях не всегда присутствуют все названные этапы творческого процесса. Поэтому ситуации можно разделить исходя из того, какой из этапов наиболее представлен. Есть задания, в которых требуется проявить способность к генерации идей, критерием выполнения таких заданий выступает количество и качество выдвинутых идей. Существуют ситуации, которые требуют умения проанализировать и доработать выдвинутые идеи. В этом случае необходимо выявить последствия принятия каждой из идей, найти способы усиления «положительных» эффектов и способы минимизации отрицательных. Наконец, существуют ситуации, в которых нужно сравнить возможные альтернативные идеи с точки зрения их практической ценности.

Психологи убеждены: творческому мышлению можно научить. Для этого необходимо развить соответствующие способности, участвующие в процессе творческого мышления и преодолеть внутренние барьеры к творчеству. Обычно психологи называют четыре внутренних барьера к творчеству.

1. Конформизм — желание быть похожим на других. Люди опасаются высказывать оригинальные идеи, чтобы не выделяться среди других. Их опасения чаще всего связаны с печальным опытом непонимания и осуждения их идей среди взрослых или сверстников.
2. Ригидность — трудность переключения с одной стереотипной точки зрения на другую. Ригидность не позволяет совершенствовать готовые решения, «видеть» необычное в обычном, знакомом.
3. Желание найти ответ немедленно. Было замечено, что наилучшие решения приходят во время «творческой паузы», когда человек даёт себе возможность отвлечься от упорного сидения над проблемой. Если человек стремится решить проблему сразу, то риск преждевременного, непродуманного решения очень велик.
4. Цензура — внутренняя критика собственной идеи. Люди с жёсткой внутренней цензурой предпочитают ждать естественного разрешения проблемы или пытаются переложить ответственное решение на кого-то другого.

Существуют два конкурирующих между собой способа мышления: критический и творческий. Критическое мышление представляет собой такое мышление, которое направлено на выявление недостатков в суждениях других людей. Творческое мышление связано не с оцениванием чужих мыслей, а с открытием принципиально нового знания, с генерацией собственных оригинальных идей. Человек, у которого слишком выражена критическая тенденция, уделяет основное внимание критике. Напротив, человек, у которого творческое мышление доминирует над критическим часто оказывается неспособным видеть недостатки в собственных суждениях и оценках.

Выход из этого положения состоит в том, чтобы одновременно развивать у студентов как критическое, так и творческое мышление, заботясь о том, чтобы они находились в равновесии, сопровождали и периодически сменяли друг друга в любом мыслительном акте. Если студентом высказывается собственная идея, то он сам должен ее критически осмыслить. Если оригинальная, новая мысль высказана кем-то другим, то наряду с её критикой необходимо обязательно предложить своё решение.

**10. Методические рекомендации по разбору кейсов**

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

Непосредственная цель метода case-study: совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию – case, выработать практическое решение, оценить предложенные алгоритмы и выбрать лучший в контексте поставленной проблемы вариант решения ситуации.

Метод впервые был применён в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 году. Первые подборки кейсов были опубликованы в 1925 году в Отчётах 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.

Сегодня метод case-study считается одним из самых эффективных способов обучения студентов навыкам решения типичных проблем. Ситуационное обучение – это интенсивный тренинг обучающихся с использованием видеоматериалов, компьютерного и программного обеспечения.

Метод case-study (или, как писали в двадцатые годы, «метод казусов») был известен преподавателям экономических дисциплин в нашей стране ещё в 20-е годы прошлого столетия.

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

- первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации 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 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 различных условиях.

**Идеи метода case-study (метода ситуационного обучения):**

1. Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, в которых нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности. Задача преподавания 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.

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, отражающая комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить, при этом преподаватель выступает в роли ведущего, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию.

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.

**Технологические особенности метода case-study:**

1. Метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры.
2. Метод выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой являются работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией.
3. Метод можно рассматривать как синергетическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, обмена открытиями и т.п.
4. Метод интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых.
5. Метод выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В обучающей проектной технологии идёт процесс разрешения имеющейся проблемы посредством совместной деятельности студентов, тогда как в методе case-study проблема и пути ее решения формулируются на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий.
6. Метод концентрирует в себе значительные достижения технологии «создания успеха». В нем предусматривается деятельность по активизации студентов, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений обучающихся. Именно достижение успеха выступает одной из главных движущих сил метода, формирования устойчивой позитивной мотивации.

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.

Классификация кейсов может производиться по различным признакам.

**Классификация кейсов по целям и задачам процесса обучения:**

- обучающие анализу и оценке;

- обучающие решению проблем и принятию решений;

- иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

**Классификация кейсов по степени сложности:**

- иллюстративные учебные ситуации: кейсы, цель которых на определённом практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определённой ситуации;

- учебные ситуации с описанием проблемы: кейсы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и чётко формулируются проблемы. Цель кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;

- учебные ситуации без чёткого описания проблемы: кейсы без определения проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, проблема чётко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т.д. Цель 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.

**Классификация кейсов по содержанию:**

- структурированный кейс, в котором даётся минимальное количество дополнительной информации. При работе студент должен применить определённую модель или формулу.

- “маленькие наброски”, содержащие от одной до десяти страниц текста и одну-две страницы приложений, знакомят с ключевыми понятиями и при их разборе студент должен опираться на собственные знания;

- большие неструктурированные кейсы объёмом до 50 страниц - самый сложный из всех видов кейсов. Информация очень подробная, иногда ненужная, необходимые для разбора сведения могут отсутствовать;

- первооткрывательские кейсы, при разборе которых требуется не только применить усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить 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.

Величина кейса прямо зависит от его назначения. Мини-кейс, занимающий по объёму 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 объёмный 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 расчётов 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.

**Требования к кейсу:**

- соответствие поставленной цели создания;

- соответствующий уровень трудности;

- актуальность;

- направленность на развитие аналитического мышление;

- направленность на участие в дискуссии;

- наличие нескольких вариантов решения ситуации.

**Основные этапы создания кейсов:**

1. Определение дидактических целей кейса. Этот этап включает определение места кейса в структуре дисциплины, определение раздела дисциплины, которому посвящена данная ситуация, формулирование целей и задач, определение знаний, умений студентов, необходимых для разбора кейса.

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 её соответствия реальности.

7. Выбор жанра кейса.

8. Написание текста кейса.

9. Диагностика правильности и эффективности кейса, проведение методического учебного эксперимента для выяснения эффективности кейса.

10. Подготовка окончательного варианта кейса.

11. Внедрение кейса в практику обучения, его применение при проведении учебных занятий, публикация 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 дискуссии и презентации кейса, описание предполагаемых действий студентов и преподавателя в момент обсуждения кейса.

**Требования к содержанию кейса:**

- написан доступно, вызывает интерес;

- чётко определяет проблему, содержит необходимое количество информации для её решения;

- показывать положительные и отрицательные стороны явлений;

- соответствует потребностям выбранного контингента студентов.

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.

**Виды анализа кейсов:**

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** предполагает осознание сущности, специфики проблемы и путей её разрешения. Технология проблемного анализа предполагает аналитическую работу с классификацией проблем по следующим направлениям:

- определение формулировки проблемы;

- 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 определении причин и следствий, которые описывают связь между явлениями. Технология причинно-следственного анализа включает в себя следующие шаги:

- определение объекта и предмета исследования;

- определение 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 её 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 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 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 объекта, процесса, явления в системе ценностей. Необходимость этого анализа обусловлена тем, что общество характеризуется значительной ценностной дифференциацией. Поэтому довольно часто возникает проблема согласования ценностей, ценностного партнерства, без которого невозможно нормальное взаимодействие людей. Можно предложить следующую схему аксиологического анализа:

- 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** основывается на совокупности приёмов и методов осмысления ситуации, её структуры, определяющих её факторов, тенденций развития и т.п. Ситуация является результатом социальных изменений, она вытекает из предыдущей ситуации, т.е. она процессуальна. Удачность выбора ситуации определяется степенью её соответствия изучаемому знанию, а также наличием в ней нестандартности, интриги, что 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 задаётся будущее состояние системы и определяются способы достижения будущего, и поисковый прогностический анализ, при котором посредством построения моделей определяется ситуация будущего.

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

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

**Рекомендации по решению кейсов.**

1. Знакомство с ситуацией, ее особенностями.

2. Выделение основной проблемы (основных проблем).

3. Предложение концепций или тем для «мозгового штурма».

4. Анализ последствий принятия того или иного решения.

5. 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.

**Этапы использования технологии кейсов:**

1. Ознакомление студентов с текстом кейса.

2. Анализ кейса.

3. Организация обсуждения кейса, дискуссии, презентации.

4. Оценивание участников дискуссии.

5. Подведение итогов дискуссии.

Ознакомление студентов с текстом кейса и его последующий анализ 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 объёмом 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 ситуации, выбрать методы исследования.

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 нём 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. Определите идеи и концепции, характеризующие проблемы, которые Вам предлагается рассмотреть при работе с кейсом.

Организация обсуждения кейса предполагает формулирование перед студентами вопросов, включение их в дискуссию. Вопросы 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 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 оценку ситуации и предлагают анализ представленного кейса, свои решения и рекомендации, т.е. делают презентацию. Этот метод облегчает преподавателю осуществление контроля, позволяет некоторым студентам минимизировать их учебные усилия, поскольку каждый студент опрашивается один-два раза за занятие. 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. Её целесообразно использовать в том случае, когда студенты умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Неподготовленность студентов к дискуссии делает её формальной. Основным фактором в дискуссии является степень её руководства преподавателем. Преподаватель должен добиваться участия в дискуссии каждого студента, выслушивать аргументы за и против и объяснения к ним, контролировать процесс и направление дискуссии.

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 её продуктивности. В процессе обучения «мозговая атака» выступает в качестве важнейшего средства развития творческой активности студентов. «Мозговая атака» включает в себя три фазы:

1. Отказ от стереотипности, страха показаться смешным и неудачником, достигается созданием благоприятной психологической обстановки и взаимного доверия, когда идеи теряют авторство, становятся общими.

2. «Мозговая атака», осуществляемая 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;

- все идеи записываются в протокольный список идей;

- время высказываний – не более 1-2 минут.

3. 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;

- должно быть принципиально новое видение;

Презентация результатов анализа кейса, выступает очень важным аспектом метода. 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 качеством современного специалиста. 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. При устной презентации необходимо учитывать эмоциональный настрой выступающего. Одним из преимуществ публичной 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 её велика. Чаще всего непубличная презентация выступает в виде подготовки отчёта по выполнению задания, при этом стимулируются такие качества, как умение точно и аккуратно составить отчёт, не допустить ошибки в расчётах и т.д. Письменные отчёты-презентации 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, 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 – даёт готовое решение.

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.

**Критерии оценки публичной (устной) презентации решения кейса:**

1. Чёткое представление об актуальности рассматриваемой ситуации.

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

3. Владение понятийным аппаратом.

4. Демонстрация умения логически мыслить.

5. Предложение альтернатив, которые раньше оставались без внимания.

6. Предложение определённого плана действий или плана воплощения решения.

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

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

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.

Следует отметить, что традиционная пятибалльная система оценивания результатов плохо приспособлена к работе с кейсами. Главный её недостаток заключается в том, что она не позволяет накапливать баллы за промежуточную работу, оценивать активность студентов, их многократные выступления.

Следует подчеркнуть, что оценочная деятельность преподавателя должна носить обоснованный характер. Студент должен понимать не только правила разбора кейса, но и систему его оценивания преподавателем, последнее требует обязательного разъяснения до начала работы над кейсом.

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

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, её принципами, приёмами и методами, целенаправленное их использование в учебном процессе;

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

- принцип смещения роли преподавателя с трансляции знаний к организации процесса их добывания, возрастание его роли как эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире информации;

- принцип творчества, усиление роли творческой импровизации в ходе обучения и т.п.

- принцип прагматизма, ориентирующий на чёткое определение возможностей 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.

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

Преподаватель должен быть достаточно эмоциональным в процессе обучения, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, обеспечивать соблюдение личностных прав студента.

**11. Методические рекомендации по подготовке и проведению**

**деловой игры**

Деловая игра – условное воспроизведение, имитация, моделирование некоторой реальной деятельности, которую совместно осваивают участники игры. При этом каждый ученик решает свою отдельную задачу в соответствии со своей ролью и функцией.

Суть деловой игры заключается в творческой деятельности участников, которым нужно определить способы решения проблемы.

В зависимости от функций деловые игры делят на три группы:

1. Учебные игры применяются для развития навыков и умений по практическому использованию теоретических знаний в практической деятельности.
2. Производственные игры направлены на отработку навыков управленческой деятельности, выработку механизмов внедрения инноваций, прогнозирование дальнейшего развития ситуации др.
3. Исследовательские игры используются при проверке гипотез, новых принципов организации работы, внедрения новых технологий и др.

Одно из требований деловых игр – имитирование наиболее характерных элементов деятельности человека, их максимальное приближение к реальности. Это требует учёта специфики и условий деятельности конкретного предприятия.

Проспект деловой игры должен быть представлен в следующем виде: название игры, учебные цели, состав участников, исходная информация, методические рекомендации и порядок проведения деловой игры, подведение итогов деловой игры.

**Достоинством деловых игр** является то, что они позволяют:

- освоить навыки выявления, анализа и решения конкретных производственных проблем;

- организовать принятие решения в процессе коллективной деятельности;

- развивать навыки принятия решений в нестандартных ситуациях;

- концентрировать внимание студентов на главных аспектах проблемы и устанавливать причинно-следственные связи;

- развивать взаимопонимание между участниками игры.

Перед началом игры следует уточнить некоторые терминологические понятия:

**Задача** – цель, которую необходимо достичь.

**Проблема** – сложный теоретический или практический вопрос, требующий изучения и разрешения. Можно рассматривать проблему как противоречие между старыми и новыми знаниями, требованиями и т.д.

Задача педагога при проведении деловой игры: довести до сознания участников игры основные положения и выводы, дать чёткое заключение, о том чего удалось добиться участникам игры. Незавершенность игры обесценивает всю работу по ее проведению.

**Раздаточные материалы к деловой игре.**

1. Описание деловой игры.
2. Методические рекомендации для участника деловой игры.
3. Справочные материалы и таблицы, необходимые для обработки информации и подготовки соответствующего решения.

Исходная информация должна быть дана заранее. Педагог должен объяснить особенности игры, порядок её проведения и обсуждения, критерии оценки результатов деловой игры.

**Подготовительный этап:**

Таблица 4. Процедуры подготовительного этапа деловой игры

|  |  |
| --- | --- |
| Наименование процедур | Исполнители |
| 1. Обоснование выбора темы деловой игры | Преподаватель |
| 2. Определение целей, методов деловой игры и системы проблемных ситуаций | Преподаватель |
| 3. Разработка сценария игры, либо трансформация сценария (см.приложение 2) | Преподаватель |
| 4. Формирование игровых команд | Преподаватель, студенты |
| 5. Инструктаж участников игры | Преподаватель |
| 6. Составление инструкций для участников в соответствии с предусмотренными ролями (см.приложение 3) | Преподаватель |
| 7. Подготовка материалов для проведения игры | Преподаватель |
| 8. Подготовка помещения, оборудования для проведения игры | Преподаватель, студенты |
| 10. Выбор режима работы (установление регламента) | Преподаватель |

Важнейшая процедура подготовительного этапа - назначение участников на определенные роли (должности) и формирование групп (команд). При этом главная задача руководителя игры - создать работоспособный сплоченный коллектив исполнителей, готовый достаточно продолжительное время целеустремленно решать поставленные проблемы, поддерживая атмосферу здорового соперничества. Поэтому очень важно еще до начала игры выяснить, на какую игровую должность и в какое игровое подразделение направить того или иного участника, исходя из его теоретической подготовки, деловых качеств и психологической характеристики.

Осуществляемая подготовка включает тщательное и неоднократное ознакомление участников с материалами игры.

Помещение для деловой игры должно быть достаточно просторным, иметь необходимое количество столов, стульев, необходимые ТСО. На столах должны быть установлены (при необходимости) таблички с названием должностей, наименований предприятий, отделов, служб и т.д., которые представляют участники игры. Каждый из них заранее получает инструкцию (письменное изложение содержания своих игровых обязанностей и прав), которая остаётся на руках до окончания игры. Кроме того, каждому участнику игры до её начала выдаётся раздаточный материал, который необходим для более полного изучения предмета игровой деятельности.

**2. Игровой этап:**

По своему содержанию и форме игровой этап зависит от конкретной игры. Однако и на этом этапе рекомендуется выполнять ряд общих процедур

Таблица 5. Методика проведения деловой игры

|  |  |
| --- | --- |
| Наименование процедур | Исполнители |
| 1. Установка на игру | Преподаватель, студенты |
| 2. Обсуждение поставленных проблем с целью выработки решения | Микрогруппы  студентов |
| 3. Принятие частных (локальных, промежуточных) и обобщенных (согласованных, коллективных) управленческих решений | Студенты, преподаватель |
| 4. Анализ принятых решений, подведение итогов | Студенты, преподаватель |
| 5. Использование результатов решений, принятых участниками игры, ввод дополнительной информации | Студенты, преподаватель |

Период групповой работы осуществляется в микрогруппах для выработки группового решения конкретной проблемы. Групповая работа сменяется защитой групповых вариантов решения проблем и обсуждением сообщений по теме игры.

Проигрывание любого этапа должно давать определённые результаты, анализ которых позволит участникам выработать позицию в отношении принятия решений на следующем этапе игры. Результативность, законченность игрового этапа важна для подведения итогов работы участников группы.

**3. Заключительный этап:**

Таблица 6. Методика проведения заключительного этапа

|  |  |
| --- | --- |
| Наименование процедур | Исполнители |
| 1. Обсуждение результатов игры | Студенты, преподаватель |
| 2. Рефлексия | Студенты, преподаватель |
| 3. Подведение итогов | Преподаватель, студенты |

Важнейшая процедура этапа - обсуждение результатов игры с целью повышения эффективности принимаемых решений, определения положительных и отрицательных сторон в деятельности участников игры, выяснение причин, влияющих на получение тех или иных игровых результатов, определение целесообразности деловой игры как метода обучения, уровень ее организации.

Обсуждение результатов деловой игры имеет главной целью подвести участников к пониманию тех наиболее эффективных решений, которые возможно было принять в данной ситуации, сформировать определенную линию поведения в определённых ситуациях, увязать имитируемый процесс с реальными производственными отношениями и проблемами, закрепить полученные знания.

В производственных и исследовательских деловых играх основным результатом является комплекс рекомендуемых или осуществленных мероприятий по повышению эффективности производства и управления.

**Документальное оформление деловой игры.**

Содержание документального оформления деловой игры включает следующие разделы:

- название и цели игры;

- оборудование;

- функции участников игры;

- инструкции участникам игры;

- исходные данные (описание объекта имитации);

- процесс игры;

- материалы, используемые для игры;

- критерии оценки участников игры;

- результаты игры.

**Название и цели игры.**

В данном разделе указывается дисциплина, по которой проводится игра, объект имитации, т.е. рассматриваемые проблемы, число участников, необходимый для игры объём знаний студентов, цели игры и этапы её проведения, даётся ссылка на нормативные документы или издания, из которых заимствованы терминология и другие сведения, используемые в игре.

**Оборудование**

Указываются ТСО и другое оборудование необходимое для проведения игры.

**Функции участников игры.**

В разделе указываются роли участников игры, характеризуются реализуемые ими на всех этапах функции и цели. Особо выделяются функции арбитража:

- решать спорные вопросы в ходе игры;

- представлять интересы вышестоящих организаций, доводить их решения до участников игры;

- выступать в качестве генератора ситуаций, отражающих вероятностный характер производства;

- давать оценку деятельности участников игры, начислять премии, или штрафы за качество выполнения игровой процедуры.

**Инструкции участникам игры.**

Инструкцией обеспечивается каждый участник игры. В инструкции указываются процедуры, выполняемые участником в ходе игры, методы расчётов, заполнения форм, начисления премий и штрафов за качество выполнения игровых процедур. В необходимых случаях в инструкции включается напоминание об ответственности при аналогичных действиях на производстве. В инструкции арбитражу указывается способ формирования и выдачи сведений о ситуациях, порядок учёта, анализа и наглядного показа результатов игры.

**Исходные данные.**

В разделе характеризуются все исходные материалы и средства наглядности, используемые в игре, а именно: документация и требования вышестоящих организаций, справочные материалы, бланки документов, подлежащих составлению или заполнению в процессе игры, плакаты, формы учета результатов игры, таблички с обозначением роли, фамилии, имени и отчества каждого участника игры и т.д.

Все вышеперечисленные документы составляют игровой раздаточный материал, который выдаётся каждому участнику игры за несколько дней до начала игры для более углубленного изучения имитируемого в игре объекта (ситуации).

**Процесс игры.**

В данном разделе раскрывается последовательность этапов, игровых шагов, взаимосвязь функций, реализуемых участниками, порядок и моменты промежуточной оценки их действий, начисления премий и штрафов с указанием, на каком основании это делается. Процесс игры, как правило, делится на три стадии: подготовка к игре, игровой этап, заключительный этап.

**Материалы, используемые для игры.**

В разделе приводятся образцы форм, используемых документов, сведения о математическом обеспечении машинных программ и рекомендуемых технических средствах и т.д.

**Критерии оценки участников игры.**

В этом разделе характеризуются способы оценки решений, принимаемых тем или иным участником игры, в баллах или других оценочных показателях. Желательно дать в приложении шкалу премий и штрафов, а также правила подсчёта общего результата участника игры. Способы оценки должны объективно и комплексно характеризовать реальный вклад каждого участника в достижение общей цели, а также обеспечивать имитацию обстановки, близкой к реальной.

**Результаты игры.**

Для оценки итогов игры используется балльная система оценивания. Участники игры могут иметь бланки самооценивания результатов деятельности для каждого из этапов игры, микрогруппа может иметь общий бланк по оценке результатов деятельности участников команды на каждом из этапов игры. Оценки результатов деятельности участников игры заносятся преподавателем в журнал успеваемости группы.

**Примерные инструкции для участников игры.**

**Инструкция для ведущего.**

Ведущий вводит участников в игру, дает необходимую информацию по процедуре ее проведения, управляет всем ходом игры, но не вмешивается в процесс игры, предвосхищая решения, которые могли бы дать сами участники.

Ведущий должен обладать полным объёмом знаний по предмету игры, на основании чего oн готовит установку на игру. Кроме того, исходя из состава группы, ведущий производит предварительное распределение игроков по игровым командам, а также выдаёт задания, проводит инструктаж в ходе игры, наблюдение и консультирование групповой работы.

Основная трудность работы ведущего заключается в процедуре оценивания деятельности игроков, а также результатов игры. На заключительном этапе игры ведущий обобщает представленную в ходе выступлений информацию, формирует выводы и рекомендации по обсуждаемой тематике.

**Инструкция для помощника ведущего.**

Помощники ведущего несут ответственность за оперативное распределение ролей, соблюдение регламента работы, динамичность поведения и активность всех игроков своей команды, не допуская при этом резких высказываний, некорректных формулировок, создавая атмосферу делового общения. Кроме того, он обязан по запросу ведущего отвечать на вопросы о работе своей команды.

Помощник должен знать весь ход игровой процедуры, тщательно изучить установку на игру, следить за соблюдением регламента. Он должен ознакомиться со всем составом своей команды.

При обсуждении результатов игры помощник (по просьбе ведущего) докладывает о ходе работы в своей команде, о том, насколько удалось соблюсти принципы коллективной деятельности.

**Инструкция для докладчика.**

В обязанности докладчика входит изложение группового решения по теме игры. При этом он должен использовать составленный план, а так же информацию, полученную из раздаточного материала и от членов своей команды. Докладчик должен обратить внимание на следующие моменты при подготовке выступления:

- аргументированность точки зрения команды;

- свободное владение материалом (независимость от письменного текста);

- оригинальность композиционного решения выступления;

- эмоциональность и убедительность выступления;

- использование средств визуальной информации и техники;

- возбуждение дискуссии содержанием и формой подачи материала.

**Инструкция для эксперта.**

В задачи экспертов (членов жюри) входит внимательное наблюдение за действиями докладчиков в первую очередь, а также за работой всех членов команд. Они оценивают других докладчиков и другие команды, кроме своей. Для этого эксперт знакомится с критериями оценок, предложенными организаторами игры, которые использует при оценивании игровой деятельности команды. В основу оценивания должен быть положен принцип объективности.

Эксперт начинает свою работу фактически с первых моментов работы в командах. На этапе подведения итогов он должен представить количественные результаты оценивания и суммарную оценку работы команды, и дать квалифицированное объяснение своей точки зрения, если его об этом попросят.

**Таблица 7. Примерный бланк оценок эксперта**

|  |
| --- |
|  |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Наименование критерия | Оценочная шкала  (в баллах) | Фактическая оценка |
| Качество анализа проблемы | От 0 до 10 |  |
| Качество защиты доклада: умение излагать основные положения, аргументировано отстаивать точку зрения команды и воспринимать противоположные, отвечать на вопросы оппонента | от 0 до 5 |  |
| Соблюдение регламента | от 0 до 5 |  |
| Активность команды во время групповой работы | от -3 до +3 |  |
| Активность команд - оппонентов при обсуждении других докладов | от -3 до +3 |  |
| Умение вести дискуссию | От -3 до +3 |  |
| Несоблюдение регламента:   - командой   - докладчиком | -3 -1 |  |
| **Итого:** |  |  |

1. **Индивидуальная самостоятельная работа в виде решения задач, проблемных ситуаций**

**Задача** — это цель, заданная в определенных условиях, решение задачи — процесс достижения поставленной цели, поиск необходимых для этого средств.

Решение задачи фактически сводится к использованию сформированного мыслительного действия, воспроизводству готового знания. Такой вид мышления называют репродуктивным.

Алгоритм решения задач:

1. Внимательно прочитайте условие задания и уясните основной вопрос, представьте процессы и явления, описанные в условии.
2. Повторно прочтите условие для того, чтобы чётко представить основной вопрос, проблему, цель решения, заданные величины, опираясь на которые можно вести поиски решения.

3. Произведите краткую запись условия задания.

1. Если необходимо составьте таблицу, схему, рисунок или чертёж.
2. Определите метод решения задания, составьте план решения.
3. Запишите основные понятия, формулы, описывающие процессы, предложенные заданной системой.
4. Найдите решение в общем виде, выразив искомые величины

через заданные.

8. Проверьте правильность решения задания.

1. Произведите оценку реальности полученного решения.
2. Запишите ответ.

**Проблема** - вид интеллектуальных задач, характеризующийся отсутствием готовых средств решения.

Алгоритм решения проблемной ситуации:

1. Осознание проблемной ситуации.

2. Анализ условий, выделение того, что известно, и того, что неизвестно, в результате чего проблема превращается в задачу.

3. Ограничение зоны поиска.

1. Формулирование гипотез как предположения о способах решения задачи.
2. Реализация гипотезы.
3. Проверка, в которой гипотеза соотносится с исходными условиями. Если проверка подтверждает гипотезу, то осуществляется реализация решения. Если нет — то процесс решения продолжается снова и происходит до тех пор, пока решение не будет окончательно согласовано с условиями задачи.
4. **Методические рекомендации  по подготовке, защите докладов, рефератов**

**Доклад** – публичное сообщение, представляющее собой развёрнутое изложение определённой темы.

**Этапы подготовки доклада:**

1. Определение цели доклада.
2. Подбор необходимого материала, определяющего содержание доклада.
3. Составление плана доклада, распределение собранного материала в необходимой логической последовательности.
4. Общее знакомство с литературой и выделение среди источников главного.
5. Уточнение плана, отбор материала к каждому пункту плана.
6. Композиционное оформление доклада.
7. Заучивание, запоминание текста доклада, подготовки тезисов выступления.
8. Выступление с докладом.
9. Обсуждение доклада.
10. Оценивание доклада

**Композиционное оформление доклада** – это его реальная речевая внешняя структура, в ней отражается соотношение частей выступления по их цели, стилистическим особенностям, по объёму, сочетанию рациональных и эмоциональных моментов, как правило, элементами композиции доклада являются: вступление, определение предмета выступления, изложение (опровержение), заключение.

Выступление состоит из следующих частей:

**Вступление**   помогает обеспечить успех выступления по любой тематике. Вступление должно содержать:

- название  доклада;

- сообщение основной идеи;

- современную оценку предмета  изложения;

- краткое перечисление рассматриваемых вопросов;

- интересную для слушателей форму изложения;

- акцентирование оригинальности  подхода.

**Основная часть,** в которой выступающий должен  раскрыть суть темы, обычно строится по принципу отчёта. Задача основной части: представить достаточно данных для того, чтобы слушатели заинтересовались темой и захотели ознакомиться с материалами.

**Заключение** - это чёткое обобщение и краткие выводы по излагаемой теме.

**Реферат** – это аналитический обзор или развёрнутая рецензия, в которой обосновывается актуальность исследуемой темы, кратко излагаются и анализируются содержательные и формальные позиции изучаемых текстов, формулируются обобщения и выводы.

**Алгоритм подготовки реферата:**

1. Продумайте тему работы, определите содержание, составьте предварительный план.
2. Составьте список литературы, изучая её, фиксируйте материалы, которые планируете включить в текст работы, распределяя их по разделам составленного Вами плана работы.
3. Делайте сноски к используемым материалам.
4. Во введении к работе раскройте актуальность темы, предмет и объект изучения, укажите цель и задачи работы, методы изучения темы.
5. Последовательно раскройте все предусмотренные планом вопросы, обосновывайте, разъясняйте основные положения, подкрепляйте их конкретными примерами и фактами.
6. Проявляйте своё личное отношение, отразите в работе свои собственные мысли.
7. В заключительной части работы сделайте выводы.
8. Перечитайте работу и зафиксируйте замеченные недостатки, исправьте их.

###### **Структура и оформление разделов реферата:**

**Титульный лист.**

Является первой страницей реферата и заполняется по строго определенным правилам. В верхнем поле указывается  полное наименование учебного заведения. В среднем поле указывается название реферата, которое приводится без слова " тема " и в кавычки не заключается. Ближе к  правому краю титульного листа, указываются фамилия, инициалы студента, написавшего реферат, а также его курс и группа. Немного ниже указываются название кафедры, фамилия и инициалы преподавателя - руководителя работы. В нижнем поле указываются место, год написания реферата.

**Оглавление**.

Представляется на отдельном листе и содержит перечисление структуры работы с указанием страницы, с которой начинается каждый раздел. Все заголовки начинаются с прописной буквы без точки  на конце. Последнее слово каждого  заголовка соединяют отточием ( ……………) с соответствующим ему номером страницы в правом столбце оглавления.

Заголовки одинаковых ступеней рубрикации необходимо располагать друг под другом.

**Введение**.

В данном разделе обосновывается актуальность выбранной темы, цель и содержание реферата, указывается объект, предмет изучения, приводится характеристика источников для написания работы и краткий обзор имеющейся по данной теме литературы. Актуальность предполагает оценку своевременности и социальной значимости выбранной темы, обзор литературы по теме отражает знакомство автора реферата с имеющимися источниками, умение их систематизировать, критически рассматривать, выделять существенное, определять главное.

**Основная  часть**.

Содержание глав этой части должно точно соответствовать теме работы и полностью её раскрывать. Главы должны показать умение исследователя кратко, логично и аргументировано излагать материал, обобщать его, анализировать, делать логические выводы.

**Заключение**.

Предполагает последовательное, логически стройное изложение обобщенных выводов по рассматриваемой теме.

**Библиографический список использованной литературы** составляет одну из частей работы, позволяет судить о степени фундаментальности данного реферата.  Литература в списке указывается в алфавитном порядке (более распространенный вариант - фамилии авторов в алфавитном порядке).

К оформлению библиографического раздела предъявляются строгие требования.

В **приложении** помещают вспомогательные или дополнительные материалы, которые загромождают текст основной части работы (таблицы, карты, графики, неопубликованные документы, переписка и т.д.). Каждое приложение должно начинаться с нового листа с указанием в правом верхнем углу слова " Приложение" и иметь тематический заголовок. При наличии в работе более одного приложения они нумеруются арабскими цифрами (без знака «№»), например, «Приложение 1».  Нумерация страниц, на которых даются приложения, должна быть сквозной и продолжать общую нумерацию страниц основного текста. Связь основного текста с приложениями осуществляется через ссылки, которые употребляются со словом " смотри " оно обычно сокращается и заключается вместе с шифром в круглые скобки: (см. прил. 1).

**Критерии оценки реферата:**

- содержательность, логичность, аргументированность изложения материала и обобщение выводов;

- умение анализировать различные источники, извлекать из них исчерпывающую информацию, систематизировать и обобщать материалы;

- умение выявлять несовпадения в различных позициях, суждениях по проблеме реферата, давать им критическую оценку;

- присутствие личностной позиции автора, самостоятельность, оригинальность, обоснованность его суждений;

- умение ясно выражать свои мысли в письменной форме, яркость, образность выражений, индивидуальность стиля реферата;

- соблюдение требований, предъявляемых к оформлению реферата;

- наличие и качество приложений к реферату.

**Порядок сдачи и защиты рефератов.**

1. Реферат  сдаётся  на  проверку преподавателю за 1-2 недели  до  зачётного  занятия, педагог знакомит студента с замечаниями, рекомендациями по их ликвидации.

2. Защита реферата студентом предусматривает:

- выступление по теме реферата не более 5-7 минут;

- ответы на вопросы оппонентов.

На  защите запрещеночтение текста реферата.

3. Общая оценка за реферат выставляется с учётом критериев оценки работы, например оценки автореферата, оформления работы, логичности и чёткости в изложении материала, умения вести дискуссию, ответов на вопросы оппонентов, соблюдения регламента выступления и т.д.  

**14. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности**

Становится все более очевидно, что умения и навыки исследовательского поиска в обязательном порядке требуются не только тем, чья жизнь будет связана с научной работой, они необходимы каждому человеку.

Современные педагоги проявляют повышенный интерес к изысканиям своих коллег в плане исследовательского обучения и обучения по «методу проектов», разработкам педагогов, использующих продуктивные методы обучения.

В современной литературе по педагогике и педагогической психологии понятия: «проектное обучение» и «исследовательское обучение», «метод проектов» и «исследовательские методы обучения» часто не определяются, а потому не всегда чётко дифференцируются, хотя даже беглый взгляд позволяет увидеть существенную разницу между ними.

Например, в последнее время много говорится о «проектном обучении», «проектной деятельности обучающихся» как о чём-то принципиально новом и  традиционной российской системе образования не свойственном. При этом множество специалистов выражают с этим категорическое несогласие. Так, например, утверждают они, разве нельзя назвать проектами и проектированием всем известные, применявшиеся много десятилетий в советской школе следующие виды деятельности: подготовка спектакля, пионерского сбора, стенгазеты или военно-спортивной игры? Ответ ясен: безусловно, идея стенгазеты — это проект, а процесс её создания - это и проектирование, и воплощение проекта.

Принципиальная новизна того, что предлагается в наше время в качестве альтернативы традиционной образовательной практике выражена в других терминах и понятиях:  «исследовательское поведение», «исследовательское обучение» и «исследовательские (или продуктивные) методы обучения». К сожалению, значительная часть специалистов не видит разницы между исследованием и проектированием, а исследовательское обучение отождествляет с обучением по «методу проектов».

Первым шагом на пути поиска сходства и различий между выше названными понятиями может быть обращение к их общепринятому содержанию.

**Проект** - слово иноязычное, происходит оно от латинского «projectus» («брошенный вперед»). В современном русском языке слово «проект» имеет несколько весьма близких по смыслу значений. Так называют, во-первых — совокупность документов (расчётов, чертежей и др.), необходимых для создания какого-либо сооружения или изделия, во-вторых —предварительный текст какого-либо документа и третье значение — какой-либо замысел или план.

**Проектирование** в наиболее упрощенном виде можно рассматривать как процесс разработки и создания проекта (прототипа, прообраза, предполагаемого или возможного объекта или состояния). В настоящее время наряду с традиционными, веками использовавшимися видами (архитектурно-строительное, машиностроительное, технологическое и др.) существуют и другие, самостоятельные направления проектирования. К ним можно отнести проектирование человеко-машинных систем, трудовых процессов, деятельности организаций, экологических систем, социальных явлений и процессов, существует также инженерно-психологическое, генетическое и иные виды проектирования.

Теперь обратимся к общепринятой трактовке понятия «исследование» и специальному педагогическому термину «исследовательское обучение». **Исследование** в обыденном употреблении понимается преимущественно как процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности человека. Поскольку с точки зрения теории и практики образования наибольший интерес представляют научные исследования, кратко остановимся на их специфике.

К научным исследованиям предъявляют обычно следующие требования: объективности, воспроизводимости, доказательности, точности. Результат научной деятельности, как правило, материализован в описании реальности, прогнозировании развития процессов и последствий событий. К числу главных отличий научного исследования от всех других видов исследовательской практики человека обычно относят три главные особенности:

- во-первых, в научном исследовании всегда присутствует стремление определять и выражать качество неизвестного при помощи известного;

- во-вторых, непременно измерять все то, что может быть измерено, показывать численное отношение изучаемого к известному;

- в-третьих, всегда определять место изучаемого в системе известного.

Следовательно, исследовательское обучение направлено на развитие у студентов умений и навыков научного поиска. Совершенствование собственного образования в процессе, максимально напоминающем научный поиск.

Определение специфики понятия «исследовательское обучение» логично начать с краткого рассмотрения его основы — **исследовательского поведения**.

**Исследовательское поведение** - вид поведения, выстроенный на базе поисковой активности и направленный на изучение объекта или разрешение нетипичной (проблемной) ситуации.

Фундаментом исследовательского поведения является психическая потребность в поисковой активности. Она выступает в качестве мотива — двигателя, который запускает и заставляет работать механизм исследовательского поведения. В основе поисковой активности — безусловный рефлекс, получивший от своего первооткрывателя И. П. Павлова наименование «ориентировочно-исследовательский рефлекс» или «рефлекс что такое?».

И. П. Павлов подчёркивал, что наряду с такими безусловными рефлексами, как пищевой, половой, оборонительный, существует и ориентировочно-исследовательский рефлекс. И. П. Павлов писал также о том, что эта «бескорыстная любознательность» имеет самостоятельное побуждающее значение: она не выводится из других побуждений и несводима к ним. Этот рефлекс выступает фундаментом, на котором базируется поисковая активность, порождающая явление, именуемое исследовательским поведением.

При этом само исследовательское поведение может быть качественно разным. Оно может развиваться спонтанно, на основе интуитивных стремлений с использованием «метода проб и ошибок», а может быть и более конструктивным, сознательным, выверенным логически.

**Исследовательскую деятельность** следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения.

Но если поисковая активность определяется лишь наличием самого факта поиска в условиях неопределённой ситуации, а исследовательское поведение описывает преимущественно внешний контекст функционирования субъекта в этой ситуации, то исследовательская деятельность характеризует саму структуру этого функционирования. Она логически включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) исследовательского поведения и механизмы его осуществления. В их роли выступает дивергентное и конвергентное мышление. Именно это требуется для успешного осуществления исследовательского поведения в ситуациях неопределенности.

Исследовательская деятельность не исчерпывается наличием факта поисковой активности, она предполагает анализ получаемых результатов, оценку на их основе развития ситуации, прогнозирование (построение гипотез). Сюда же можно присовокупить моделирование и реализацию предполагаемых действий — коррекцию исследовательского поведения. В дальнейшем все это, будучи проверено на практике (наблюдение и эксперимент) и вновь оценено, выводит поисковую активность на новый уровень, и вновь вся схематически описанная последовательность повторяется.

Для успешного осуществления исследовательской деятельности субъекту требуются специфическое личностное образование — **исследовательские способности**. Исследовательские способности логично квалифицировать в соответствии с традициями отечественной психологии как индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности.

Под «способами и приёмами исследовательской деятельности» следует понимать способы и приёмы, необходимые при осуществлении исследовательской деятельности:

- умение видеть проблемы;

- умение вырабатывать гипотезы;

- умение наблюдать;

- умение проводить эксперименты;

- умение давать определения понятиям и другие.

**«Исследовательское обучение»** - особый подход к обучению, построенный на основе естественного стремления обучающегося к самостоятельному изучению окружающей действительности.

Главная цель исследовательского обучения — формирование у студента готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.

С точки зрения педагогической психологии и образовательной практики важно, что проектирование и исследование тесно связаны с **прогнозированием**, а потому могут служить эффективным инструментом развития интеллекта и креативности студента в обучении. Увидеть эти возможности позволит изучение особенностей действия механизмов мышления при исследовании и проектировании.

При построении прогнозов в процессе проектирования будущее обычно раскладывается на три составляющие:

- детерминированную — полностью предсказуемую, обусловленную действием известных причин;

- вероятностную — предсказуемую с большой долей вероятности;

- случайную — принципиально не  поддающуюся никакому прогнозированию.

Первая опирается преимущественно на знания и логику. Вторая требует от человека уже не столько логического, сколько альтернативного, дивергентного мышления, умения вырабатывать гипотезы. И, наконец, третья — интуиции. Напомним, что в прогностике существует закономерность — чем более развита наука, тем выше доля первой — детерминированной части, но чем интенсивнее она развивается, тем все больше становится непрогнозируемая, случайная составляющая.

Проектирование разворачивается и развивается в основном в рамках первой предсказуемой, «детерминированной» составляющей. Исследование находится преимущественно на другом полюсе — в поле третьей, «случайной», принципиально неподдающейся никакому прогнозированию составляющей. Вторая составляющая — «вероятностная», в силу своего промежуточного положения может присутствовать и при проектировании и в так называемых проблемных исследованиях.

Принципиальное отличие исследования от проектирования состоит в том, что исследование не предполагает создания какого-либо заранее планируемого объекта, даже его модели или прототипа. Исследование — по сути, процесс поиска неизвестного, новых знаний, один из видов познавательной деятельности человека.

Таким образом, **проектирование и исследование — изначально принципиально разные по направленности, смыслу и содержанию виды деятельности**. Попытки обозначить эту разницу предпринимались в разные времена разными специалистами. Например, известный психолог, специализирующийся в области исследовательского поведения и обучения Б. Хендерсон предлагает рассматривать применительно к образованию понятия «свободное исследование» и «проблемное исследование». Свободное исследование — это исследование, базирующееся на любознательности, оно не предполагает достижение определённого заранее результата, представленного в виде какой-либо практической задачи.

Предложенное  Б. Хендерсон понятие «проблемное исследование» можно рассматривать как один из аналогов проектирования. «Проблемное исследование» радикально отличается от «свободного исследования» тем, что предполагает решение какой-то ясно поставленной в самом начале проблемы.

Но вполне закономерен вопрос — если исследователем не движет желание решить проблему, то что заставляет его включаться в процесс исследовательского поиска? Ответ на него нам предлагает эволюционная психология. В данном случае в качестве движущей силы, приводящей в движение механизм исследовательского поведения, выступает не содержательная задача (проблема), а биологическое по своим корням стремление к исследовательскому поиску.

# Как провести исследование (эксперимент или наблюдение)

**Эксперимент** – это изменение объекта или воспроизведение его в специально созданных условиях с целью получения информации о его свойствах.

**Наблюдение** – это метод познания, состоящий в целенаправленном, преднамеренном восприятии реальных объектов.

Программа эксперимента (наблюдения) должна включать следующие позиции:

1. Цель эксперимента (наблюдения).
2. Объект и предмет эксперимента (наблюдения).
3. Формулирование и обоснование гипотезы, которая лежит в основе эксперимента.
4. Выяснение условий, необходимых для достижения поставленной цели эксперимента.
5. Планирование эксперимента, включающего ответы на вопросы:

а) какие наблюдения провести;

б) какие величины измерить;

в) приборы и материалы, необходимые для проведения опытов;

г) ход опытов и последовательность их выполнения;

д) выбор формы записи результатов эксперимента.

1. Отбор необходимых приборов и материалов.
2. Проведение опыта, сопровождается наблюдениями, измерениями и записью их результатов.
3. Математическая обработка результатов измерений.
4. Анализ результатов, формулировка выводов (в словесной, знаковой или графической форме).

Цель эксперимента (наблюдения) – предполагаемая деятельность по достижению результатов проверки гипотезы. Как правило, целевые формулировки начинаются с глаголов: выяснить, выявить, сформулировать, обосновать, провести, определить, создать, разработать, способствовать чему-либо.

Объект исследования – это то, что будет изучаться.

Предмет исследования – это объект в определенном аспекте изучения.

Гипотеза – положение, выдвигаемое в качестве предварительного, условного объяснения некоторого явления или группы явлений. Как правило, гипотеза формулируется в виде сложноподчиненного предложения с придаточным условием («Если …, то …» или «Чем …, тем …»).

Формулирование гипотезы, т.е. логический процесс её выдвижения, обоснования и доказательства может осуществляться двумя путями:

1. Дедуктивное выведение гипотезы из известных теорий, идей, принципов, законов и правил.

2. Индуктивное построение гипотезы на основе фактов, явлений, известных из жизненного опыта, полученных в результате наблюдения или эксперимента.

В отличие от исследования проектирование всегда ориентировано на практику. Человек, реализующий тот или иной проект, не просто ищет нечто новое, он решает реальную, вставшую перед ним проблему. Ему постоянно приходится учитывать массу обстоятельств, часто находящихся далеко за пределами задачи поиска истины.

Разработка проекта — обычно дело творческое, но зависит это творчество от многих внешних обстоятельств, часто никак не связанных с задачами бескорыстного поиска истины. Не следует забывать и о том, что теоретически проект можно выполнить, пользуясь готовыми алгоритмами и схемами действий,  исключительно на репродуктивном уровне. Ведь проектирование может быть представлено как последовательное выполнение серии четко определенных, алгоритмизированных шагов.

В отличие от проектирования исследование — всегда творчество, и в идеале оно, представляет собой вариант поиска истины. Если в итоге исследования и удаётся решить какую-либо практическую проблему, то это — не более чем побочный эффект. При этом само новое знание, добытое в итоге исследования, может быть не только мало полезно, с точки зрения общества и самого исследователя, но даже вредно и опасно. Всем известно, что научные открытия несут не только радость и свет знаний.

Реальный исследователь стремится к новому знанию инстинктивно, зачастую не зная, что принесёт ему сделанное в итоге его исследований открытие, и как следствие — ему нередко бывает вовсе не известно, как можно на практике использовать добытые им сведения. Так, например, М. Фарадей, открывший законы электромагнитной индукции, на вопрос о том, где могут быть использованы результаты его открытия, не мог сказать ничего вразумительного. И только позже, в середине ХХ века, его открытия стали активно использоваться в радиоэлектронике и электротехнике. Совсем иначе обстоят дела в ситуации проектирования, когда творец решает реальную практическую задачу.

Исследование и  проектирование имеют высокую ценность для современного образования. Исследование как поиск истины чрезвычайно важно в деле развития творческих способностей в процессе обучения. Образовательная практика показывает, что у нас постоянно возникает соблазн трансформировать предполагаемый или уже начатый исследовательский поиск в решение практической задачи — проектирование. Так, например, аспиранту, приступившему к обучению на первом курсе, уже в обязательном порядке стали предъявлять требования четко сформулировать тему, цель, задачи, гипотезу исследования и другие параметры его будущей работы. Тут возникает вопрос: если то, что предполагается найти, известно до начала исследования, то чего мы собрались искать? Мы не исследовательским поиском заняты, а, в лучшем случае, проектированием — воплощением уже известной идеи в практику.

Проектирование изначально задаёт предел, глубину решения проблемы, в то время как исследование строится принципиально иначе. Оно допускает бесконечное движение вглубь.

Немаловажен и вопрос о том, почему происходит это смешение понятий и насколько все это безобидно. Проектирование — это не творчество в полной мере, это творчество по плану в определенных контролируемых рамках. В то время как исследование — путь воспитания истинных творцов.

Оценивая возможности исследования и проектирования, важно понять, что в работе со студентами полезны и проектные методы и методы исследовательского обучения, а следовательно, можно выполнять и проекты, и исследовательские работы.

В педагогических целях в последнее время активно используется проектирование. В конце ХIХ — начале ХХ в. американский педагог Уильям Херд Киллпатрик предложил профессиональную, соответствующую всем канонам педагогических технологий разработку, получившую в мире название — «метод проектов».

В методическом плане важно учитывать, что метод проектов предполагает составление чёткого плана проводимых изысканий, требует ясного формулирования и осознания изучаемой проблемы, выработку реальных гипотез, их проверку в соответствии с чётким планом и т. п.

В отличие от проектирования исследовательская деятельность изначально должна быть более свободной, практически нерегламентированной какими-либо внешними установками. В идеале её не должны ограничивать даже рамки самых смелых гипотез.

15. **Создание тематических web – страниц**

**Web – страница – документ или информационный ресурс Всемирной паутины, доступ к которому осуществляется с помощью web – браузера.**

**Информация на web – странице может быть представлена в различных формах: текст, статические и анимированные графические изображения, аудиоматериалы, видеоматериалы.**

**Информационно значимое содержимое web – страницы называется контентом.**

**Несколько web – страниц, объединённых общей темой и дизайном, а также связанных межу собой ссылками, и обычно находящихся на одном web – сервере, образуют web – сайт.**

При организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по созданию **web – страниц педагогу необходимо обратить внимание на следующие аспекты деятельности:** определение приёмов мотивации студентов, целей их деятельности, формируемых общих и профессиональных компетенций, уровень подготовки студентов, предполагаемые затруднения и пути их разрешения, используемые ресурсы, модели управления процессом деятельности студентов. Необходимо создать среду, в которой студенты проявят свою "виртуальную индивидуальность".

Рекомендации по созданию тематической **web – страницы:**

* определите цель представления материала;
* проанализируйте содержание учебного материала;
* подберите иллюстрации и звуковые фрагменты к выбранному материалу;
* спроектируйте дизайн (внешний вид) разрабатываемой версии;
* создайте ЭМ в формате, зависящем от вашей ИКТ - компетентности.
* соотнесите качество работы с поставленными целями создания ЭМ.

## Дизайнерские приёмы визуализации информации.

Для представления информации на экране компьютера желательно выделить на экране 3 зоны.

**1. Верхняя зона («шапка»).** Наиболее целесообразным назначением этой области является краткое описание содержания материала основной рабочей области, вводные фразы, образы или определения, направляющие внимание к основной теме страницы. Крайне нежелательным является расположение здесь ключевых визуальных образов основной темы: внимание останавливается на них, и материал основной рабочей области воспринимается как второстепенный. В этом случае вид таких образов должен быть максимально упрощён и минимизирован должна быть видна только их обобщённая структура.

**2.** **Основная рабочая область** предназначена для раскрытия основного содержания темы страницы. Эта область должна занимать 70-80 % от всей площади страницы и быть композиционно связана с «шапкой» (и «подвалом»). Важным требованием к этой области является ее «разгрузка» от вспомогательной информации и инструментов, которые должны быть сосредоточены в «шапке» (хуже) или «подвале» (лучше).

**3.** **Нижняя зона («подвал»),** в которой целесообразно располагать элементы, поясняющие и расшифровывающие смысл и структуру объектов основной рабочей области: разнообразные подсказки, визуальные «помощники», инструменты для управления страницей, справочная технологическая информация.

Следует отметить, что в «традиционных» (бумажных) средах визуальное зонирование, как правило, выполняется более правильно и осознанно, хотя зачастую здесь недооценивается значение верхней и нижней областей. В «электронных» средах, наоборот, зачастую наблюдается перегрузка «шапки» и «подвала» в ущерб основной рабочей области.

## Вопрос о правилах горизонтального зонирования страниц.

Вопрос о правилах горизонтального зонирования страниц является более сложным и привязан, в том числе, к особенностям национальной культуры и письма. В любом случае горизонтальное разбиение страницы обуславливается обычно не функциональным назначением различных ее областей «по горизонтали», а необходимостью правильного отображения причинно-следственных или временных цепочек визуальных образов (например, отношение «предшествующий - последующий» должно визуализироваться как направление слева направо). Подчеркнутое центрирование какого-либо визуального образа должно означать, что этот образ является в контексте темы страницы главным, основополагающим.

Вопрос о том, следует ли применять разнообразное цветовое оформление для выделения трех основных зон, является дискуссионным. В настоящее время, на основании сложившейся практики и традиций, скорее всего ответ будет: «нет, не следует». В перспективе, особенно для электронных сред, такое выделение возможно, но в любом случае оно не должно нарушать композиционную целостность страницы.

## Дифференциация визуальных образов.

Дифференциация является особенно важной для подчёркивания существенных различий между ними или между отдельными компонентами образа. Здесь применяются приемы, сходные с обеспечивающими связность:

- дифференциация по форме;

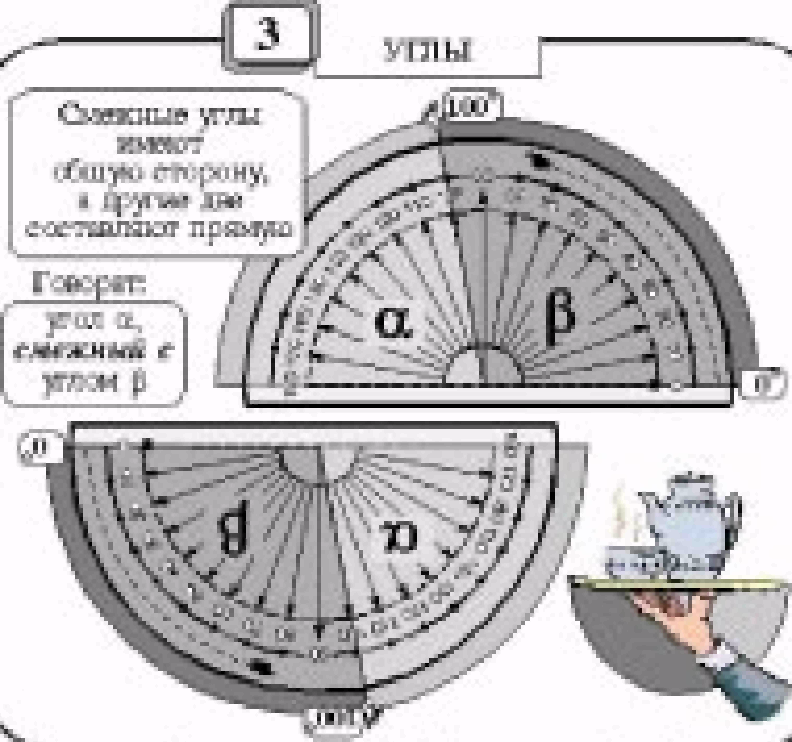
- организационное и пространственное разобщение;

- цветовая дифференциация.

При использовании цветовой дифференциации для визуализирования элементов математической теории следует учитывать их «дуальность»: в большинстве случаев дифференциация подчеркивает противоположность каких-либо двух объектов (рисунок 4).

**β**

**α**



Углы α и β имеют одну общую сторону, а две другие образуют прямую

Рисунок 4. Смежные углы

Наиболее естественным следует признать противопоставление холодных и теплых цветовых тонов (в первую очередь оттенков красного и синего). Примеры использования: положительные и отрицательные числа, обратная функция, дополнительный угол, симметрия, дифференцирование и интегрирование и т. д.

Дифференциация за счет использования различной насыщенности одного цвета для элементов математической теории малоприменима, так как обычно не соответствует требованию цветовой лаконичности визуальных образов.

На итоговом этапе обучения педагог особое внимание должен уделить  индивидуальной коррекции, контролю, рефлексии и подведению итогов деятельности студентов.

**Список использованной литературы**

1. Галимова Е.В. Системно-критический анализ – средство повышения эффективности самостоятельной работы / Е.В. Галимова, М.Н. Третьякова // Среднее профессиональное образование. – 2007. - №10. –С.17-18
2. Гареев Р.А. Организация образовательного процесса и внеучебной работы: концепция и перспективы // Среднее профессиональное образование. – 2006. - №5. –С.9-14
3. Георге И.В. Некоторые аспекты разработки программы самостоятельной работы студентов, направленной на формирование профессиональной компетентности // Среднее профессиональное образование. – 2011. - №3. – С.49-51
4. Занозин Д.А. Использование интернет - технологий в организации самостоятельной учебной работы студентов педвуза // Среднее профессиональное образование. – 2011. - №3. – С.66-68
5. Колобков В.Ф. Самостоятельная учебная работа как фактор социально-профессиональной адаптации студентов // Среднее профессиональное образование. – 2007. - №2. –С.45-46
6. Компьютерные сети. Интернет и мультимедиа технологии. Лекционный курс.- Якушин А.В. <http://www.tspu.tula.ru/ivt/umr/kseti/html_doc/index.htm>
7. Курманова Э.А. Управление самостоятельной работой студентов на аудиторных занятиях // Среднее профессиональное образование. – 2007. - №6. –С.63-64
8. Медянкина Е.Л. Особенности организации самостоятельной работы студентов в условиях колледжа // Среднее профессиональное образование. – 2006. - №10. –С.6-7
9. Методическое пособие по организации самостоятельной работы студентов / сост. В.И. Медведева. - Смоленск: СПЭК, 2010. - 34 с
10. Михайловская Т.А. Формирование самообразовательной компетенции студентов через изменение методов самостоятельной работы // Среднее профессиональное образование. – 2007. - №3. –С.30-31
11. Наймушина Г.И. Некоторые аспекты организации и ведения внеаудиторной исследовательской работы студентов // Среднее профессиональное образование. – 2006. - №5. –С.25-26
12. Организация самостоятельной работы студентов // Саенко О.Е. Теория и практика воспитательной работы в школе / О.Е.Саенко, О.Н. Айдунова. – М: Дашков и К, 2007. – С.201-205
13. <http://club-edu.tambov.ru/methodic/mm/content.html>

Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных обучающих аудио/видео материалов

1. Основы проектирования медиаурока [http://www.mediaedu.ru/modules.php? name=Pages&go=showcat&cid=5](http://www.mediaedu.ru/modules.php?%20name=Pages&go=showcat&cid=5)
2. Савельева И.В. Организация внеаудиторной самостоятельно работы (на примере специальности 080108 «Банковское дело») // Среднее профессиональное образование. – 2006. - №12. –С.14-17
3. Самостоятельные внеаудиторные занятия // Семушина Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Мастерство, 2001. – С.183-186
4. Симанов А. Мультимедиа в Интернет. http://club.onego.ru/sittings/multimedia/
5. Создание электронных образовательных ресурсов нового поколения <http://kvarks.narod.ru/quark/smolnik.htm>
6. Тришина Е.С. Организация самостоятельной работы студентов как средство повышения профессиональной компетентности будущих педагогов // Среднее профессиональное образование. - 2010. - № 9.- С.14-19
7. Трущенко Е.Н. Основные направления организации самостоятельной работы // Среднее профессиональное образование. – 2007. - №10. –С.26-27
8. Шпак Е.В. Внеаудиторная деятельность студентов как условие оптимизации обучения межкультурной иноязычной коммуникации // Среднее профессиональное образование. – 2010. - № 12. –С.22-24