

Документ подписан простой электронной подписью

Информация о владельце:

ФИО: Золотухина Елена Николаевна

Должность: Ректор

Дата подписания: 31.05.2024 17:48:52

Уникальный программный ключ:

ed74cad8f1c19aa426b59e780a391b3e6ee2e1026402f1b3f388bce49d1d570e

**Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский региональный социально-экономический институт»**

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

**для преподавателей по проведению занятий по дисциплинам
направления подготовки 40.03.01 «Юриспруденция»**

Содержание

1. Общие положения.	3
2. Методические рекомендации по подготовке и проведению лекций.....	4
3. Методические рекомендации по подготовке и проведению практических занятий.....	11
4. Методические рекомендации по подготовке и проведению семинарских занятий.....	21
5. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов	25
6. Методические рекомендации по подготовке к тестированию	28
7. Методические рекомендации по подготовке и проведению презентаций учебной дисциплине.	34
8. Методические рекомендации по проведению дискуссий.	36
9. Методические рекомендации по работе с кейс-заданиями.....	44
10. Методические рекомендации по решению задач	53
11. Формы и функции педагогического контроля.....	57
12. Методические рекомендации по проведению зачетов, экзаменов.	58
13. Особенности реализации дисциплины для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.....	65

1. Общие положения.

Чтобы добиться успеха, преподаватель должен в определенной степени обладать следующими знаниями, умениями и способностями:

1. Быть разносторонне образованным, эрудированным в различных областях знаний.
2. Хорошо знать преподаваемый предмет.
3. Уметь самостоятельно подбирать учебный материал.
4. Определять оптимальные средства и эффективные методы обучения.
5. Уметь доступным образом объяснять учебный материал, чтобы обеспечить его понимание и усвоение студентами.
6. Уметь создать мотивацию студентов для усвоения учебного материала.
7. Обладать требовательностью к знаниям и умениям студентов.
8. Обладать коммуникативными и организаторскими способностями и педагогическим тактом.
9. Владеть логикой и иметь хороший словарный запас.
10. Владеть выразительными средствами общения, ораторскими и артистическими способностями.
11. Обладать наблюдательностью и умением понять студента.
12. Быть способным к критическому анализу собственной преподавательской деятельности.

Подготовка к занятиям начинается с составления учебно-тематического плана. Весь учебный материал разбивается на части соответственно отведенным часам и видам занятий (лекции и практические). Целесообразно разбивку делать по два часа (пара). Это позволяет рационально спланировать время.

Учебно-тематический план сначала составляется в расчете на дневное отделение. На его основе конструируются планы заочного отделений. Содержание плана дневного отделения должно полностью входить в эти планы с той только разницей, что некоторые темы выносятся на самостоятельное изучение.

Составление всего учебно-тематического плана (на семестр или даже учебный год) позволяет преподавателю подготовить не только аудиторный материал, но и продумать задания для самостоятельной работы, заранее предъявить студентам свои требования к их выполнению, указать сроки отчетности и дать необходимые консультации.

После того как учебно-тематический план готов, можно приступить к разработке конкретных тем. Прежде всего необходимо ознакомиться с изложением каждой темы в 2-3 учебниках и других источниках.

Целесообразно на основе изученного материала составить подробный план темы.

Далее определяется, какие вопросы плана будут изложены в лекциях, какие на семинарских занятиях и на каком теоретическом и практическом уровне, а какие студенты будут должны изучить самостоятельно. В процессе подготовки к занятиям преподаватель обязан:

- сформулировать темы, отводимые для самостоятельного изучения;
- дать план (чтобы студенты не упустили существенные положения темы);
- указать соответствующую литературу;
- указать сроки выполнения и форму отчетности

2. Методические рекомендации по подготовке и проведению лекций

Лекция является главным звеном дидактического цикла обучения. Ее цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. В ходе лекции преподаватель, применяя методы устного изложения и показа, передает обучаемым знания по основным, фундаментальным вопросам изучаемой дисциплины. Назначение лекции состоит в том, чтобы доходчиво, убедительно и доказательно раскрыть основные теоретические положения изучаемой науки, нацелить обучаемых на наиболее важные вопросы, темы, разделы учебной дисциплины, дать им установку и оказать помощь в овладении научной методологией (методами, способами, приемами) получения необходимых знаний и применения их на практике.

Познавательная функция лекции состоит в целостном и систематизированном изложении лекционного материала. Именно на лекциях начинается знакомство с различными подходами к анализу ключевых проблем юриспруденции и практической деятельности юриста. Лекция призвана не только помочь понять фундаментальные основы представляемой темы, но и заложить основы для самостоятельной работы студентам над теми проблемами, которые рассматривались лектором, для формирования собственных оценок и суждений, как по теоретическим, так и по практическим вопросам.

Развивающая функция лекции тесно связана с познавательной. Представляя лекционный материал, лектор всегда должен стремиться воздействовать не столько на память, сколько на мышление обучающихся. Реализовать эту функцию не менее сложно, чем познавательную, а возможно – и значительно сложнее. Ведь на лекции необходимо не просто представить содержание в определенной методической форме, но и заставить аудиторию воспринимать ход и способы мышления лектора, а значит – научить умению анализировать вместе с лектором, а затем и самостоятельно, теоретические и практические проблемы и ситуации, относящиеся к предмету лекции.

Воспитательная функция лекции неразрывно связана с познавательной и развивающей функциями. Однако она реализуется лишь в том случае, если усвоение материала обучающимися сопровождается формированием их убеждений и собственных оценок представляемого материала. Именно эта функция подводит к формированию индивидуального правового мировоззрения, а потому приобретает особенно важное значение в системе обучения юридическим дисциплинам в целом и конкретной учебной дисциплины, отрасли права, в частности. Лекции важно ориентировать на профессиональное воспитание, стараясь не только обозначить проблемы, но и

представить пути решения специальных задач будущих юристов в соответствии с правовыми и нравственными нормами.

Особое значение имеет и *организующая функция* лекции. Ведь организующая функция – это функция управления самостоятельной работой обучающихся, находящихся в аудитории. Причем самостоятельной как в смысле работы на лекции, так и во внеаудиторное время. Полученная на лекции учебная и научная информация должна служить ориентировочной основой для самостоятельной работы с электронными базами данных, электронными учебниками, литературными и нормативными источниками. На такой лекции могут даваться рекомендации и по научно-исследовательской работе по тем проблемам, которые рассматривались на лекции.

Одним из неоспоримых достоинств лекции является то, что новизна излагаемого материала соответствует моменту ее чтения, в то время как положения учебников, учебных пособий относятся к году их издания. Кроме того, на лекции личное общение преподавателя со студентами предоставляет большие возможности для реализации воспитательных целей.

К лекции как к виду учебных занятий предъявляются следующие основные требования:

- научность; логическая последовательность изложения учебных вопросов;
- конкретность и целеустремленность изложения материала;
- соответствие отводимого времени значимости учебных вопросов;
- соответствие содержания лекции принципам обучения, требованиям руководящих документов;
- наглядность обучения; формирование у обучаемых потребности к самостоятельному углублению знаний;
- изложение материала с учетом достигнутого уровня знаний.

При изложении материала лектору в обязательном порядке необходимо ставить конкретную цель на каждую лекцию. Цель – это осознанное намерение, мысленное предвосхищение результата деятельности. Цель лекции вытекает из темы и реальных возможностей лектора. Различают цели общие и конкретные, но их формулировки всегда целесообразно начинать с глагола. Глагол выражает действие, которое и должно быть осознанно и мысленно предвосхищено. Можно предложить такой примерный набор глаголов для формулировки целей. Если ставится общая цель «проинформировать», то формулировка цели может начинаться с глаголов: «рассказать о ...», «познакомить с ...», «показать причину ...» и т.п.

При постановке такой цели как «просветить», то для нее подходят глаголы: «дать представление о ...», «дать рекомендации ...», «посоветовать...», «объяснить понятие...».

Если лектор ставит своей целью «убедить», то уместны глаголы: «довести до понимания...», «разъяснить сущность...», «добиться единого понимания...», «выработать единое понимание...».

При постановке такой цели, как «научить», необходимо ставить задачу, выраженную словами: «дать методику...», «привить навыки...», «отработать приемы...» и т.п.

Таким образом, сформулировать цель лекции – значит совершенно ясно, определенно наметить конкретный результат воздействия на аудиторию, уяснить для себя, что именно студенты должны совершить в мышлении, что скорректировать и к чему прийти.

Перед началом изучения дисциплины лектор должен поинтересоваться, что уже известно студентам по данной теме, насколько они профессионально заинтересованы в глубоких и конкретных знаниях, как относятся к теме. Это необходимо для уточнения конкретных целей проводимых лекций и знания настроения студентов на занятие.

По своей структуре лекции могут отличаться друг от друга. Все зависит от содержания и характера излагаемого материала, но существует общий структурный каркас, применимый к любой лекции. Прежде всего это – сообщение плана лекции и строгое ему следование. В план включаются наименования основных узловых вопросов лекции, которые могут послужить для составления экзаменационных билетов.

Полезно напомнить содержание предыдущей лекции, связать его с новым материалом, определить место и назначение в дисциплине, в системе других наук. При раскрытии темы можно применять индуктивный метод: примеры, факты, подводящие к научным выводам; можно также использовать метод дедукции: разъяснение общих положений с последующим показом возможности их приложения на конкретных примерах. По каждому из анализируемых положений следует делать вывод, выделяя его повторением и интонацией. В конце лекции полезно подвести итог услышанному. Традиционная вузовская лекция обычно называется информационной, имея несколько разновидностей.

Вводная лекция знакомит студентов с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин. Далее дается краткий обзор курса (вехи развития данной науки, имена известных ученых). В такой лекции ставятся научные проблемы, выдвигаются гипотезы, намечаются перспективы развития науки и ее вклада в практику. Во вводной лекции важно связать теоретический материал с практикой будущей работы специалистов. Далее целесообразно рассказать об общей методике работы над курсом, дать характеристику учебника и учебных пособий, ознакомить слушателей с обязательным списком литературы, рассказать об экзаменационных требованиях. Подобное введение помогает студентам получить общее представление о предмете, ориентирует их на систематическую работу над конспектами и литературой, знакомит с методикой работы над курсом.

Обзорно-повторительные лекции читаются в конце раздела или курса, отражают все теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данного раздела или курса, исключая детализацию и второстепенный материал.

Обзорная лекция – это систематизация знаний на более высоком уровне. В обзорной лекции следует рассмотреть особо трудные вопросы экзаменационных билетов.

Излагая лекционный материал, преподаватель должен ориентироваться на то, что студенты пишут конспект.

Задача лектора – дать студентам возможность осмысленного конспектирования. Слушать, осмысливать, перерабатывать, кратко записывать. Для этого преподаватель должен помогать студентам и следить, все ли понимают, успевают. Это видно по реакции аудитории. Помогая студентам конспектировать, преподаватель акцентирует внимание обучающихся голосом, интонацией, повторением наиболее важной информации.

Полезно обучить студентов методике конспектирования, правильному графическому расположению и оформлению записи: выделению абзацев, подчеркиванию главных мыслей, ключевых слов, заключению выводов в рамку, знаку N.B. – «нота бене», использованию разноцветных ручек.

Искусство лектора помогает хорошей организации работы студентов на лекции. Содержание, четкость структуры лекции, применение приемов поддержания внимания – все это активизирует мышление и работоспособность, способствует установлению педагогического контакта, вызывает у студентов эмоциональный отклик, воспитывает навыки трудолюбия, формирует интерес к предмету.

Успех чтения лекции зависит от качества разработанного материала, подготовки преподавателя к занятию и его методического мастерства. При подготовке к лекции преподавателю полезно уяснить место лекции в изучаемой дисциплине, порядка прохождения темы; изучение текста лекции и методики применения наглядных пособий; составление плана проведения занятия; при необходимости тренировку в чтении лекции; проверку готовности помещения и технических средств обучения к занятию.

Уяснение места лекции в изучаемой дисциплине и порядка прохождения темы подразумевает определение ее значения для изучения последующих тем и проведения других видов занятий, а также уяснение состава и уровня подготовки обучающихся.

Изучение текста лекции необходимо для того, чтобы преподаватель хорошо знал содержание материала лекции, последовательность вопросов, основные понятия, определения, формулировки, умел обосновать главные положения лекции. В процессе изучения вносятся необходимые уточнения с учетом новых данных науки и техники, а также отрабатывается методика изложения лекции и применения наглядных пособий. В тексте выделяются основные положения и выводы, делаются пометки о порядке и месте демонстрации иллюстративного материала, определяется темп речи.

При подготовке к лекции преподаватель должен обратить особое внимание на целевые установки студентам, учебные и воспитательные цели занятия. Если лекция читается по материалам другого автора, то наряду с общей подготовкой преподаватель должен обязательно ознакомиться с

рекомендованной для обучаемых литературой, тщательно изучить применяемые наглядные пособия.

План чтения лекции должен включать: учебные вопросы при традиционных методах чтения лекции; вопросы проблемного характера и проблемные ситуации, если применяется проблемный метод изложения; путеводитель предъявления иллюстративного материала; цитаты, примеры, определения, формулировки; другие элементы по желанию преподавателя.

Чтение каждой лекции целесообразно начинать с краткого вступления, в котором преподаватель при необходимости напоминает содержание предыдущего занятия, затем объявляет тему, дает целевые установки обучаемым, учебное время на изучение темы, рекомендованную литературу. Основное назначение вступительного слова (введения) – показать важность и актуальность изучаемой темы и значение полученных знаний для практического использования, пробудить у студентов интерес к изучению данной темы, привлечь внимание обучаемых к изучаемому материалу и настроить их на рабочий ритм.

За вступительным словом излагаются учебные вопросы, предусмотренные планом занятия. По каждому вопросу необходимо дать четкие формулировки, определения, раскрывается сущность и содержание учебного материала, привести необходимые доказательства и обоснования, предъявить иллюстративные материалы. По окончании раскрытия содержания учебного вопроса делаются обобщения, выводы, даются рекомендации по применению полученных знаний. Важные положения лекции необходимо подкреплять примерами. При этом необходимо помнить, что удачно подобранные цитаты и примеры, грамотное использование наглядных пособий делают лекцию более интересной, а значит убедительной, а это способствует глубокому усвоению материала обучаемыми.

При проведении лекции важно помнить, что половина информации на лекции передается через интонацию. Полезно помнить, что первый кризис внимания студентов наступает на 15-20-ой минутах, а второй – на 30-35-ой минутах, поэтому необходимо контролировать себя двумя состояниями:

– первое – это соотнести имеющиеся знания у студентов с теми, которые предстоит сообщить в лекции. Такое сопоставление уберет от повторения известной информации и заставит искать новый материал или хотя бы думать о том, как создать эффект новизны. Без такого эффекта интерес и внимание долго не удержат.

– второе – это соотнести собственные взгляды, мнения, позиции по теме лекции с мнениями студентов, которые часто типичны и соответствуют обыденному сознанию человека. Такое сопоставление позволит уточнить воспитательный аспект конкретной цели.

Особое внимание в ходе лекции следует уделять контролю над временем, ибо при недостатке его, особенно в конце лекции, темп изложения ускоряется, выводы не делаются, иллюстративный материал используется неэффективно. В том случае, когда в конце занятия ощущается недостаток времени, преподавателю не следует спешить, лучше кое-что второстепенное

опустить или дать отдельные вопросы лекции на самостоятельное изучение студентам, указав при этом источник (литературу).

Темп речи преподавателем выбирается в зависимости от значения и сложности материала. Ориентировочно темп речи не должен превышать 60 слов в минуту с учетом пауз. Замедление темпа снижает внимание у студентов, а быстрая речь приводит к непониманию ее содержания и затрудняет конспектирование. Преподавателю необходимо помнить, что его бодрое настроение, безупречный внешний вид, спокойный уверенный тон или проявление его искренней заинтересованности в успешном овладении учебным материалом обучаемыми, живая выразительная речь, насыщенная примерами, оказывает эмоциональное воздействие на студентов, способствует проявлению у них интереса к изучаемой теме, активизации познавательной деятельности.

В заключение лекции формулируются выводы и даются рекомендации, вытекающие из содержания изученного материала, обобщаются теоретические положения по отдельным вопросам, рекомендуются методы применения полученных знаний в практической деятельности. В конце занятия рекомендуется ставить также проблемные вопросы и рекомендуется оставлять 3-5 минут на то, чтобы дать задание студентам для самостоятельной работы и ответить на возникшие вопросы.

2.1 Виды лекционных занятий

Лекция – беседа

В названном виде занятий планируется диалог с аудиторией, это наиболее простой способ индивидуального общения, построенный на непосредственном контакте преподавателя и студента, который позволяет: привлекать к двухстороннему обмену мнениями по наиболее важным вопросам темы занятия; менять темп изложения с учетом особенности аудитории. Участие (внимание) слушателей в данной лекции обеспечивается путем вопросно-ответной беседы с аудиторией (постановка проблемного задания). В начале лекции и по ходу ее преподаватель задает слушателям вопросы не для контроля усвоения знаний, а для выяснения уровня осведомленности по рассматриваемой проблеме. Вопросы могут быть элементарными: для того, чтобы сосредоточить внимание, как на отдельных нюансах темы, так и на проблемах. Продумывая ответ, студенты получают возможность самостоятельно прийти к выводам и обобщениям, которые хочет сообщить преподаватель в качестве новых знаний. Необходимо следить, чтобы вопросы не оставались без ответа, иначе лекция будет носить риторический характер.

Лекция с эвристическими элементами.

В переводе с греческого «эврика» означает «нашел», «открыл». Исходя из этого, в процессе изложения учебного материала перед студентами ставится задача и они, опираясь на имеющиеся знания, должны: найти собственное (индивидуальное, коллективное) решение; сделать самостоятельное открытие;

принять самостоятельное, логически обоснованное решение. Планирование данного типа лекции требует от преподавателя заранее подобранных задач с учетом знаний аудитории.

Лекция с элементами обратной связи.

В данном случае подразумевается изложение учебного материала и использование знаний по смежным предметам (межпредметные связи) или по изученному ранее учебному материалу. Обратная связь устанавливается посредством ответов студентов на вопросы преподавателя по ходу лекции. Чтобы определить осведомленность студентов по излагаемой проблеме, в начале какого-либо раздела лекции задаются необходимые вопросы. Если студенты правильно отвечают на вводный вопрос, преподаватель может ограничиться кратким тезисом или выводом и перейти к следующему вопросу. Если же ответы не удовлетворяют уровню желаемых знаний, преподаватель сам излагает подробный ответ, и в конце объяснения снова задает вопрос, определяя степень усвоения учебного материала. Если ответы вновь демонстрируют низкий уровень знаний студентов – следует изменить методику подачи учебного материала.

Лекция с решением ситуационных задач.

Чаще всего такой вид занятий планируется при изложении учебного материала по спецпредметам и представляет собой разновидность проблемной системы обучения. Ситуационная задача – это ситуация, которая кроме материала для анализа (изучения) должна содержать проблему, решение которой предполагает значительный объем знаний, полученных на предыдущих занятиях по данному и по другим предметам. Такой метод способствует совершенствованию навыков работы с полученной информацией и развитию логического и клинического мышления, а также самостоятельному поиску необходимой информации.

Лекция с элементами самостоятельной работы студентов.

Представляет собой разновидность занятий, когда после теоретического изложения материала требуется практическое закрепление знаний (именно по данной теме занятий) путем самостоятельной работы над определенным заданием. Очень важно при объяснении выделять основные, опорные моменты, опираясь на которые, студенты справятся с самостоятельным выполнением задания. Следует обратить внимание и на часто встречающиеся (возможные) ошибки при выполнении данной самостоятельной работы.

Лекция с решением конкретных ситуаций.

Организация активной учебно-познавательной деятельности построена на анализе конкретных ситуаций (микроситуации и ситуации-проблемы). Микроситуация выражает суть конфликта, или проблемы с весьма схематичным обозначением обстоятельств. Требует от студентов новых самостоятельных выводов, обобщений, заостряет внимание на изучаемом

материале (примерами могут служить примерами микроситуации, происходящие в процессе лекционного материала). Ситуации-проблемы, или ситуации, в которых студентам предлагается не только дать анализ сложившейся обстановки, но и принять логически обоснованное решение, т.е. решить ситуационную задачу. Преподаватель должен продумать, что дано, что требуется сделать в данной ситуации? Характер вопросов может быть следующим: 1. В чем заключается проблема? 2. Можно ли ее решить? 3. Каков путь решения, т.е. каково решение исследовательской задача. Важно понимать! Ситуационная задача является источником творческого мышления: от простого словесного рассуждения – к практическому решению задачи.

Лекция с коллективным исследованием

По ходу излагаемого материала студентам предлагается совместно вывести то или иное правило, комплекс требований, определить закономерность на основе имеющихся знаний. Подводя итог рассуждениям, предложениям студентов, преподаватель дает правильное решение путем постановки необходимого вопроса, например: отчего зависит правильное диагностирование заболевания, отчего зависит правильное назначение лечения?

Групповая консультация.

Разъяснение является основным содержанием данной формы занятий, наиболее сложных вопросов изучаемого программного материала.

Цель – максимальное приближение обучения к практическим интересам с учетом имеющейся информации и является результативным материалом закрепления знаний. Групповая консультация проводится в следующих случаях:

- когда необходимо подробно рассмотреть практические вопросы, которые были недостаточно освещены или совсем не освещены в процессе лекции;
- с целью оказания помощи в самостоятельной работе (написание рефератов, выполнение курсовых работ, сдача экзаменов, подготовка технических конференций);
- если студенты самостоятельно изучают нормативный, справочный материал, инструкции, положения.

3. Методические рекомендации по подготовке и проведению практических занятий

Наряду с семинарскими, в вузе широко используются практические занятия, проводимые в различной форме в соответствии со специфическими особенностями преподаваемых учебных дисциплин.

Понятию «практическое занятие» нередко придают очень широкое толкование, понимая под ним все занятия, проводимые под руководством преподавателя и направленные на углубление научно-теоретических знаний и овладение определенными методами работы по той или иной дисциплине

учебного плана. К практическим занятиям относят не только упражнения в решении задач по общенаучным курсам, но и занятия по общеинженерным и специальным дисциплинам, лабораторные работы и даже занятия по изучению иностранных языков. Различные формы практических занятий являются самой емкой частью учебной нагрузки в вузе.

Практические занятия— метод репродуктивного обучения, обеспечивающий связь теории и практики, содействующий выработке у студентов умений и навыков применения знаний, полученных на лекции и в ходе самостоятельной работы.

Раскроем сущность и содержание практического занятия, его организацию и планирование.

Практические занятия представляют собой, как правило, занятия по решению различных прикладных задач, образцы которых были даны на лекциях. В итоге у каждого обучающегося должен быть выработан определенный профессиональный подход к решению каждой задачи и интуиция. В связи с этим вопросы о том, сколько нужно задач и какого типа, как их расположить во времени в изучаемом курсе, какими домашними заданиями их подкрепить, в организации обучения в вузе далеко не праздные. Отбирая систему упражнений и задач для практического занятия, преподаватель стремится к тому, чтобы это давало целостное представление о предмете и методах изучаемой науки, причем методическая функция выступает здесь в качестве ведущей.

В системе обучения существенную роль играет очередность лекций и практических занятий. Лекция является первым шагом подготовки студентов к практическим занятиям. Проблемы, поставленные в ней, на практическом занятии приобретают конкретное выражение и решение. Аналога лекция среди других видов занятий не имеет. Хотя каждое практическое занятие, будучи занятием в традиционном плане развивающим, закрепляющим и т.д., может активно выполнять функции подготовительного занятия к последующему активному восприятию лекции.

Таким образом, лекция и практические занятия не только должны строго чередоваться во времени, но и быть методически связаны проблемной ситуацией. Лекция должна готовить обучающихся к практическому занятию, а практическое занятие – к очередной лекции. Опыт подсказывает, что чем дальше лекционные сведения от материала, рассматриваемого на практическом занятии, тем тяжелее лектору вовлечь студентов в творческий поиск.

Однако следует подчеркнуть, что очень серьезно, особенно на первых порах обучения, опасна несогласованность лекций и практических занятий, когда лектор и преподаватель, ведущий практические занятия, рассказывают об одних и тех же вопросах с разных точек зрения, основываясь на разных определениях, сокращениях и обозначениях, а иногда даже на разной последовательности изложения отдельных фактов. Это может запутать обучающихся, нанести тем самым вред усвоению курса, снизить его эффективность, сделать процесс восприятия материала более трудным.

Практические занятия по любой учебной дисциплине – это коллективные занятия. И хотя в овладении теорией вопроса большую и важную роль играет индивидуальная работа (человек не может научиться, если он не будет думать сам, а умение думать – основа овладения любой дисциплиной), тем не менее большое значение при обучении имеют коллективные занятия, опирающиеся на групповое мышление. Они дают значительный положительный эффект, если в ходе их царит атмосфера доброжелательности и взаимного доверия, если обучающиеся находятся в состоянии раскрепощенности, спрашивают о том, что им неясно, открыто делятся с преподавателем и товарищами своими соображениями.

Педагогический опыт показывает, что нельзя на практических занятиях ограничиваться выработкой только практических навыков и умений решения задач, построения графиков и т.п. Обучающиеся должны всегда видеть ведущую идею курса и ее связь с практикой. Цель занятий должна быть понятна не только преподавателю, но и студентам. Это придает учебной работе актуальность, утверждает необходимость овладения опытом профессиональной деятельности, связывает её с практикой жизни. В таких условиях задача преподавателя состоит в том, чтобы больше показывать обучающимся практическую значимость ведущих научных идей и принципиальных научных концепций и положений.

Цели практических занятий:

- помочь обучающимся систематизировать, закрепить и углубить знания теоретического характера;

- научить студентов приемам решения практических задач, способствовать овладению навыками и умениями выполнения расчетов, графических и других видов заданий;

- научить их работать с книгой, служебной документацией и схемами, пользоваться справочной и научной литературой;

- формировать умение учиться самостоятельно, т.е. овладевать методами, способами и приемами самообучения, саморазвития и самоконтроля.

В системе профессиональной подготовки студентов практические занятия занимают большую часть времени, отводимого на самостоятельное обучение. Являясь как бы дополнением к лекционному курсу, они закладывают и формируют основы квалификации специалиста заданного профиля. Содержание этих занятий и методика их проведения должны обеспечивать развитие творческой активности личности. Они развивают научное мышление и речь обучающихся, позволяют проверить их знания, в связи с чем упражнения, семинары, лабораторные работы выступают важным средством достаточно оперативной обратной связи. Поэтому практические занятия должны выполнять не только познавательную и воспитательную функции, но и способствовать росту обучающихся как творческих работников.

На лекции студент достигает определенного уровня понимания, т.е. у него устанавливаются известные связи и отношения к изучаемым явлениям или предметам реального мира, формируются еще непрочные ассоциации и

аналогии. Физическая основа практических занятий состоит в упрочении образовавшихся связей и ассоциаций путем повторяющегося выполнения действий, характерных для изучения дисциплины.

Повторные действия в процессе практического занятия достигают цели, если они сопровождаются разнообразием содержания учебного материала (изменением исходных данных, дополнением новых элементов в учебной задаче, вариацией условий ее решения и т.п.), рационально распределяются по времени занятия. Как известно, однообразные стереотипные повторения не приводят к осмыслению знаний.

С учетом выполняемых функций к практическому занятию, как и к другим методам обучения в вузе, предъявляются требования научности, доступности, единства формы и содержания, органической связи с другими видами учебных занятий и практикой.

Подготовка преподавателя к проведению практического занятия начинается с изучения исходной документации (учебной программы, тематического плана и т.д.) и заканчивается оформлением плана проведения занятия.

На основе изучения исходной документации у преподавателя должно сложиться представление о целях и задачах практического занятия и о том объеме работ, который должен выполнить каждый обучающийся. Далее можно приступить к разработке содержания практического занятия. Для этого преподавателю (даже если он сам читает лекции по этому курсу) целесообразно вновь просмотреть содержание лекции с точки зрения предстоящего практического занятия. Необходимо выделить понятия, положения, закономерности, которые следует еще раз проиллюстрировать на конкретных задачах и упражнениях. Таким образом, производится отбор содержания, подлежащего усвоению.

Важнейшим элементом практического занятия является учебная задача (проблема), предлагаемая для решения. Преподаватель, подбирая примеры (задачи и логические задания) для практического занятия, должен всякий раз ясно представлять дидактическую цель: привитие каких навыков и умений применительно к каждой задаче установить, каких усилий от обучающихся она потребует, в чем должно проявиться творчество студентов при решении данной задачи.

Основной недостаток практических занятий часто заключается в том, что набор решаемых на них задач состоит почти исключительно из простейших примеров. Это примеры с узкой областью применения, которые служат иллюстрацией одного правила и дают практику только в его применении. Такие примеры необходимы, без них не обойтись, но в меру, чтобы после освоения простых задач обучающиеся могли перейти к решению более сложных, заслуживающих дальнейшей проработки.

Если студенты поймут, что все учебные возможности занятия исчерпаны, интерес к нему будет утрачен. Учитывая этот психологический момент, очень важно организовать занятие так, чтобы обучающиеся постоянно ощущали увеличение сложности выполняемых заданий. Это ведет

к осознанию собственного успеха в учении и положительно мотивирует их познавательную деятельность.

Преподаватель должен проводить занятие так, чтобы на всем его протяжении студенты были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений, чтобы каждый получил возможность раскрыться, проявить свои способности. Поэтому при планировании занятия и разработке индивидуальных заданий преподавателю важно учитывать подготовку и интересы каждого студента. Педагог в этом случае выступает в роли консультанта, способного вовремя оказать необходимую помощь, не подавляя самостоятельности и инициативы обучающегося. При такой организации практического занятия в аудитории не возникает мысли о том, что возможности его исчерпаны.

Рекомендуется вначале давать студентам легкие задачи (логические задания), которые рассчитаны на репродуктивную деятельность, требующую простого воспроизведения способов действия, данных на лекции для осмысления и закрепления в памяти. Такие задачи помогают контролировать правильность понимания обучающимися отдельных вопросов изученного материала небольшого объема (как правило, в пределах одной лекции). В этом случае преобладает решение задач по образцу, предложенному на лекции.

Затем содержание учебных задач усложняется. Предлагаются задачи, рассчитанные на репродуктивно-преобразовательную деятельность, при которой обучающемуся нужно не только воспроизвести известный ему способ действий, но и дать анализ его целесообразности, высказать свои соображения, относящиеся к анализу условий задачи, выдвигаемых гипотез, полученных результатов. Этот тип задач по отдельным вопросам темы должен развивать умения и навыки применения изученных методов и контролировать их наличие у обучающихся.

В дальнейшем содержание задач (логических заданий) снова усложняется с таким расчетом, чтобы их решение требовало в начале отдельных элементов продуктивной деятельности, а затем — полностью продуктивной (творческой). Как правило, такие задачи в целом носят комплексный характер и предназначены для контроля глубины изучения материала темы или курса.

Выстраивая систему задач постепенно возрастающей сложности, преподаватель добивается усвоения студентами наиболее важных методов и приемов, характерных для данной учебной дисциплины.

Подготовка преподавателя к проведению практического занятия включает:

– *подбор вопросов*, контролирующих знаний на понимание обучающимися теоретического материала, который был изложен на лекциях и Г изучен ими самостоятельно. Вопросы должны быть расположены в таком логическом порядке, чтобы в результате ответов на них у всех студентов создалась целостная теоретическая основа — костяк предстоящего занятия;

– *выбор материала для примеров и упражнений*. Подбирая задачи, преподаватель должен знать, почему он предлагает данную задачу, а не другую

(выбор задачи не должен быть случайным); что из решения этой задачи должен извлечь обучающийся (предвидеть непосредственный практический результат решения выбранной задачи); что дает ее решение обучающемуся для овладения темой и дисциплиной в целом (рассматривать решение каждой задачи как очередную «ступеньку» обучения, заботясь о том, чтобы она была не слишком сложной, но и не легкоразрешимой);

– *решение подобранных задач самим преподавателем (каждая задача, предложенная обучающимся, должна быть предварительно решена и методически обработана);*

– *подготовку выводов из решенной задачи, примеров из практики, где встречаются задачи подобного вида, разработку итогового выступления;*

– *распределение времени, отведенного на занятие, на решение каждой задачи;*

– *подбор иллюстративного материала (плакатов, схем), необходимого для решения задач, продумывание расположения рисунков и записей на доске, а также различного рода демонстраций.*

Практическое занятие проводится, как правило, с одной группой, поэтому план на его проведение может и должен учитывать индивидуальные особенности обучающихся данной группы. Это касается распределения времени, сложности и числа задач, предлагаемых для решения.

Создав систему практических задач (логических заданий) по теме, выбрав необходимые задачи для конкретного занятия, рассчитав время для решения каждой из них, преподаватель приступает к разработке плана проведения практического занятия.

В какую форму целесообразно облечь его рабочий план? По-видимому, целесообразна та форма, к которой привык сам педагог. Практика работы вузов показывает, что такой план может включать общие исходные данные для проведения занятия и содержательную его часть.

В плане проведения практического занятия должны быть даны ответы на следующие вопросы.

– Сколько времени необходимо затратить на проверку домашних заданий?

– Сколько времени затратить на опрос обучающихся по теории и какие вопросы необходимо задать?

– Какие примеры и задачи будут решаться у доски и в какой последовательности?

– На что обратить внимание в той или иной задаче?

– Как расположить чертежи и вычисления по каждой задаче?

– Кого нужно будет опросить по теории и кого вызвать к доске для решения задач?

– Какие задачи можно предложить для решения на местах без вызова к доске?

– Какие задачи предложить «сильным» студентам?

– Какие задачи задать для самостоятельного решения дома?

План практического занятия отрабатывается преподавателем на основе определенного замысла, зафиксированного в тематическом плане изучения дисциплины.

Рассмотрим порядок проведения практического занятия. Как правило, оно начинается с краткого вступительного слова и контрольных вопросов. Во вступительном слове преподаватель объявляет тему, цель и порядок проведения занятия. Затем иногда полезно на экране в быстром темпе показать кадры, использованные лектором на предшествующем занятии, и тем самым восстановить в памяти обучающихся материал лекции, относящийся к данному занятию.

Затем рекомендуется поставить перед студентами ряд контрольных вопросов по теории. Ими преподаватель ориентирует обучающихся в том материале, который выносится на данное занятие. Методически правильно контрольный вопрос ставить перед всей группой, а затем после некоторой паузы вызывать конкретного студента.

Практическое занятие может проводиться по разным схемам. В одном случае все обучающиеся решают задачи самостоятельно, а преподаватель, проходя по рядам, контролирует их работу. В тех случаях, когда у большинства студентов работа застопорилась, преподаватель может как бы прервать их и дать необходимые пояснения (частично-поисковый метод).

В других случаях задачу решает и комментирует свое решение вызванный к доске студент под контролем преподавателя. Но и в этом случае задача педагога состоит в том, чтобы остальные студенты не механически переносили решение в свои тетради, а проявляли максимум самостоятельности, вдумчиво и с пониманием существа дела относились к разъяснениям, которые делает их товарищ или преподаватель, соединяя общие действия с собственной поисковой деятельностью.

Во всех случаях важно не только решить задачу, получить правильный ответ, но и закрепить определенное знание вопроса, добиться приращения знаний, проявления элементов творчества. Обучающийся должен не механически и бездумно подставлять знаки в формулы, стараясь получить ответ, а превратить решение каждой задачи в глубокий мыслительный процесс.

Основная задача любого педагога на каждом практическом занятии, наряду с обучением своему предмету (дисциплине), – научить человека думать. Именно здесь у преподавателя имеется много возможностей проявить свой педагогический талант. Он прежде всего должен добиваться знания методов изучаемой науки.

Очень важно приучить студентов проводить решение любой задачи по определенной схеме, по этапам, каждый из которых педагогически целесообразен. Это способствует развитию у них определенных профессионально-значимых качеств личности.

Особое место среди практических занятий, особенно в технических вузах, отводится так называемым групповым занятиям, на которых изучают

различные образцы техники, условия и правила ее эксплуатации, практического использования.

Для успешного достижения учебных целей подобных занятий при их организации должны выполняться следующие основные требования:

- соответствие действий обучающихся ранее изученным на лекционных и семинарских занятиях методикам и методам;
- максимальное приближение действий студентов к реальным, соответствующим будущим функциональным обязанностям;
- поэтапное формирование умений и навыков, т.е. движение от знаний к умениям и навыкам, от простого к сложному и т.д.;
- использование при работе на тренажерах или действующей технике фактических документов, технологических карт, бланков и т.п.;
- выработка индивидуальных и коллективных умений и навыков.

Раскроем более подробно сущность, назначение, особенности, порядок подготовки и проведения в вузе подобного вида практических занятий.

Подготовка преподавателя к практическому занятию *на технике* начинается с изучения исходных документов по организации учебного процесса на кафедре. На их основе у преподавателя должно сложиться представление о целях и задачах занятия, объеме работ, который предстоит выполнить обучающимся, уровень, до которого нужно довести их умения и навыки.

На каждое практическое занятие, как правило, разрабатывается *специальное задание обучающимся*, призванное обеспечить методическое сопровождение их подготовки к работе на технике. Формы подобных заданий могут отличаться друг от друга в зависимости от требований, выработанных в конкретном вузе, дидактических целей занятия, а также особенностей его проведения. Но существуют общие подходы к разработке подобных заданий, на которых следует остановиться подробнее.

Как правило, специальное задание для обучающихся состоит из двух основных разделов и приложения. В первом разделе указываются учебные вопросы, к отработке которых должны быть подготовлены обучающиеся. Вопросы определяются тематическим планом и охватывают содержание работ на всех учебных точках. Во втором разделе указывается, как студентам организовать самостоятельную подготовку к занятию, что изучить, что исполнить, к чему быть готовым, на каких учебных точках предстоит работать. Кроме того, указываются общий порядок и место (места) проведения занятия, а также меры безопасности.

Приложениями к заданию оформляются выдержки из руководств, пособий и инструкций (в том числе по технике безопасности), графики работ на учебных точках и другой необходимый справочный материал.

Основным методическим документом преподавателя при подготовке и проведении практического занятия являются *методические указания*.

При формулировании дидактических и воспитательных целей занятия, которые приводятся в первом разделе задания, необходимо акцентировать внимание не только на привитии студентам умения выполнять что-либо, но и

закреплении и расширении их теоретических знаний. Основным содержанием второго раздела является либо расчет учебного времени, либо график работы обучающихся на учебных точках. С учетом конкретных условий (продолжительность учебного времени, количество учебных вопросов или точек), как правило, выделяемое время для отработки учебных вопросов (работы на учебных точках) жестко не связано с продолжительностью академического часа, и в связи с этим не предусматриваются специальные перерывы между ними. Для отдыха и переключения внимания обучающихся с одного объекта на другой используется время смены учебных точек или перехода от одного учебного вопроса к другому.

В методических рекомендациях руководителю занятия указываются порядок разработки учебно-методических Материалов, определения состава учебных групп, последовательность смены рабочих мест. Кроме того, в них определяются организация подготовки обучающихся и учебных точек к занятию, методика проверки знаний по технике безопасности (проведению инструктажа) и соблюдению режима работы технических средств, указываются рациональные методы работы, выполнения операций и действий на технике.

В качестве приложений обычно используются те же документы, которые предусматриваются заданием на практическое занятие.

Рабочим документом преподавателя является *план проведения занятия*. В нем, как правило, отражается краткое содержание (тезисы) вступительной части: проверка готовности к занятию, объявление темы, учебных целей и вопросов, инструктаж по технике безопасности, распределение по учебным местам и определение последовательности работы на них.

В основной части плана выделены последовательность действий обучающихся и методические приемы преподавателя, направленные на эффективное достижение целей занятия, а также на активизацию познавательной деятельности обучающихся.

Параллельно с разработкой учебно-методических материалов производится подготовка техники и учебных мест к отработке практических задач, подбору и заказу необходимой документации (схем, бланков и т.п.).

С руководителем учебной лаборатории согласовываются следующие вопросы: какая техника и к какому времени должна быть подготовлена, какие контрольно-измерительные приборы должны быть на рабочих местах, какие данные должны быть представлены обучающимся на рабочих местах, какой технической документацией их обеспечить и т.п.

Технический состав лаборатории за несколько дней до начала занятия в соответствии с общим замыслом проведения проверяет его реализуемость на практике. Основной задачей является проверка работоспособности техники и соответствие ее технических характеристик установленным нормам, а также проверка наличия и готовности контрольно-измерительных приборов. В ходе проверки фиксируются особенности эксплуатации и состояние техники. Результаты проверки докладываются руководителю занятия. По согласованию с ним может проводиться частичная корректировка замысла с учетом

выявленных особенностей практического использования техники. Корректировку целесообразно производить для всех учебных групп с отражением сделанных изменений в соответствующей документации.

Практическое занятие в учебных группах может проводиться как одним, так и двумя преподавателями с привлечением инженерно-технического персонала лаборатории. Второй вариант можно считать более предпочтительным с учетом наличия нескольких рабочих мест и необходимости индивидуализации обучения.

Раскроем особенности проведения практического занятия на технике.

В начале занятия объявляются его тема, учебные цели и вопросы, осуществляется мотивационная подготовка обучающихся к предстоящей работе. Далее обязательно проводится инструктаж по технике безопасности. Преподаватель указывает меры предосторожности и правила безопасности при работе с электроустановками, источниками электромагнитных излучений, ядовитыми жидкостями и т.д. Обращается внимание на недопустимость вскрытия блоков, их замены, нарушения порядка выполнения операций по эксплуатации аппаратуры, указанного в эксплуатационной документации. После инструктажа обучающиеся расписываются в «журнале инструктажа по технике безопасности».

Целесообразно проверить теоретические знания обучающихся по изучаемым образцам техники, сформированные на лекциях и в период самостоятельной подготовки.

После проверки знаний двух-трех обучающихся преподаватель объявляет порядок проведения занятия. Выполнение всех структурных компонентов разбивается на этапы, для осуществления операций каждого этапа определяется конкретное время. Учебные вопросы, основные этапы занятия, время, выделяемое на их выполнение, рекомендуется записать на доске.

Практическое занятие требует деления учебной группы на подгруппы (бригады). Это деление производится преподавателем накануне согласно заданию. В каждой подгруппе назначается старший из числа наиболее подготовленных студентов. При этом на доске также целесообразно указать порядок взаимодействия подгрупп при отработке учебных вопросов (распределение по рабочим местам, порядок смены и т.д.).

Основную часть занятия составляет практическая работа на местах. Обучающиеся выполняют действия на технике, используя инструкции по эксплуатации, практические руководства и другие учебные пособия. Они работают, как правило, самостоятельно, а преподаватель направляет их деятельность на достижение учебных целей.

В процессе занятия руководитель показывает методы, способы и приемы выполнения действий, объясняет их последовательность, взаимосвязь, предостерегает от характерных ошибок (но не следует чрезмерно увлекаться показом своих действий). В некоторых случаях допускаемые обучающимися ошибки могут быть им хорошим, надолго запоминающимся уроком. Главное, чтобы замеченные ошибки не приводили к нарушениям техники безопасности,

поломкам материальной части, к излишним затратам энергии, средств и материальных ценностей.

Для активизации работы целесообразно подготовить несколько проблемных ситуаций, которые могут быть созданы в ходе занятия. После их разрешения проводится обсуждение, дается краткая оценка действий участвующих в ней студентов.

При организации практического занятия необходимо продумать систему контроля формирования уровней знаний, систему оценок, выработать единые критерии для всех руководителей по определению степени овладения нормативными действиями.

В процессе занятия преподаватель накапливает материал для подведения итогов, которые желательно подводить сначала по подгруппам: указываются конкретные успехи и недостатки в работе обучающихся, — а затем со всей учебной группой. На последнем этапе отмечаются общие недостатки в работе и достигнутые успехи, пути дальнейшего совершенствования умений и навыков в период самостоятельной работы.

После подведения итогов преподаватель выдает задание на самостоятельную работу и отвечает на вопросы обучающихся. На этом практическое занятие заканчивается.

4. Методические рекомендации по подготовке и проведению семинарских занятий

Важной составной частью учебного процесса в вузе являются семинарские и практические занятия.

Семинарские занятия проводятся главным образом по общественным наукам и другим дисциплинам, требующим научно-теоретического обобщения литературных источников, и помогают студентам глубже усвоить учебный материал, приобрести навыки творческой работы над документами и первоисточниками.

Планы семинарских занятий, их тематика, рекомендуемая литература, цель и задачи ее изучения сообщаются преподавателем на вводных занятиях или в методических указаниях по данной дисциплине.

Прежде чем приступить к изучению темы, необходимо прокомментировать основные вопросы плана семинара. Такой подход преподавателя помогает студентам быстро находить нужный материал к каждому из вопросов, не задерживаясь на второстепенном.

Начиная подготовку к семинарскому занятию, необходимо, прежде всего указать студентам страницы в конспекте лекций, разделы учебников и учебных пособий, чтобы они получили общее представление о месте и значении темы в изучаемом курсе. Затем следует рекомендовать им поработать с дополнительной литературой, сделать записи по рекомендованным источникам.

Записи имеют первостепенное значение для самостоятельной работы студентов. Они помогают понять построение изучаемой книги, выделить основные положения, проследить их логику и тем самым проникнуть в

творческую лабораторию автора. Ведение записей способствует превращению чтения в активный процесс, мобилизует, наряду со зрительной, и моторную память. Следует помнить: у студента, систематически ведущего записи, создается свой индивидуальный фонд подсобных материалов для быстрого повторения прочитанного, для мобилизации накопленных знаний. Особенно важны и полезны записи тогда, когда в них находят отражение мысли, возникшие при самостоятельной работе. Нередко среди начинающих преподавателей можно встретить людей, полагающих, будто записи – дело простое, требующее, в основном, усилий рук, а не головы. Это сугубо ошибочное представление. Полноценные записи отражают не только содержание прочитанного, но и результат мыслительной деятельности студента.

Важно развивать у студентов умение сопоставлять источники, продумывать изучаемый материал. Большое значение имеет совершенствование навыков конспектирования у студентов.

Преподаватель может рекомендовать студентам следующие основные формы записи: план (простой и развернутый), выписки, тезисы. Ввиду трудоемкости подготовки к семинару преподавателю следует предложить студентам алгоритм действий, рекомендовать еще раз внимательно прочитать записи лекций и уже готовый конспект по теме семинара, тщательно продумать свое устное выступление. На семинаре каждый его участник должен быть готовым к выступлению по всем поставленным в плане вопросам, проявлять максимальную активность при их рассмотрении. Выступление должно строиться свободно, убедительно и аргументировано.

Преподаватель следит, чтобы выступление не сводилось к репродуктивному уровню (простому воспроизведению текста), не допускается и простое чтение конспекта. Необходимо, чтобы выступающий проявлял собственное отношение к тому, о чем он говорит, высказывал свое личное мнение, понимание, обосновывал его и мог сделать правильные выводы из сказанного. При этом студент может обращаться к записям конспекта и лекций, непосредственно к первоисточникам, использовать знание художественной литературы и искусства, факты и наблюдения современной жизни и т. д. Вокруг такого выступления могут разгореться споры, дискуссии, к участию в которых должен стремиться каждый.

Преподавателю необходимо внимательно и критически слушать, подмечать особенное в суждениях студентов, улавливать недостатки и ошибки, корректировать их знания, и, если нужно, выступить в роли рефери. При этом обратить внимание на то, что еще не было сказано, или поддержать и развить интересную мысль, высказанную выступающим студентом. В заключение преподаватель, как руководитель семинара, подводит итоги семинара. Он может (выборочно) проверить конспекты студентов.

4.1. Методика проведения семинарских занятий

Семинар является важнейшей формой усвоения знаний. Очевидны три структурные его части: предваряющая (подготовка к занятию),

непосредственно сам семинар (обсуждение вопросов темы в группе) и завершающая часть (послесеминарская работа студентов по устранению обнаружившихся пробелов в знаниях). Не только сам семинар, но и предваряющая, и заключающая части его являются необходимыми звеньями целостной системы усвоения вынесенной на обсуждение темы.

Важным фактором результативности данного вида занятий, его высокой эффективности является процесс подготовки. Выступления даже самых добросовестных студентов без направляющей роли преподавателя не смогут прозвучать на самом семинаре. Прежде всего студенты должны уяснить предложенный план занятия, осмыслить вынесенные для обсуждения вопросы, место каждого из вопросов в раскрытии темы семинара. И в этом большая роль принадлежит преподавателю.

Подготовка к семинару активизирует работу студента с книгой, требует обращения к литературе, учит рассуждать. В процессе подготовки к семинару закрепляются и уточняются уже известные и осваиваются новые категории, «язык» студента становится богаче. Сталкиваясь в ходе подготовки с недостаточно понятными моментами темы, студенты находят ответы самостоятельно или фиксируют свои вопросы для постановки и уяснения их на самом семинаре.

Преподаватель может предложить студентам подумать над постановкой таких вопросов по теме семинара, которые вызовут интерес своей неоднозначностью, противоречивостью, разделят участников семинара на оппонирующие группы. А это как раз то, что нужно для дискуссии, для активизации семинара, для поиска студентами истины, которая, как известно, рождается в споре. Само собой разумеется, что и в арсенале преподавателя должны быть заготовлены вопросы для создания проблемных ситуаций, если они не будут созданы выступлениями студентов, самой логикой развития семинара.

В процессе подготовки, прорабатывая предложенные вопросы, студент определяет для себя один – два из них (можно, конечно и больше), в которых он чувствует себя наиболее уверенно и в качестве консультанта или оппонента намерен задать тон на семинаре.

На втором этапе семинара студентами осуществляется весьма объемная работа по углубленному проникновению в суть вынесенной для обсуждения проблемы. В ходе семинара студент учится публично выступать, видеть реакцию слушателей, логично, ясно, четко, грамотным литературным языком излагать свои мысли, проводить доводы, формулировать аргументы в защиту своей позиции. Это важно для всех, но особенно для студентов, обучающихся по специальностям, где человека рассматривается как «предмет труда». На семинаре каждый студент имеет возможность критически оценить свои знания, сравнить со знаниями и умениями их излагать других студентов, сделать выводы о необходимости более углубленной и ответственной работы над обсуждаемыми проблемами.

В ходе семинара каждый студент опирается на свои конспекты, сделанные на лекции, собственные выписки из учебников, первоисточников,

статей, другой литературы, на словарь по данной теме. Семинар стимулирует стремление к совершенствованию конспекта, желание сделать его более информативным, качественным.

Семинар как развивающая, активная форма учебного процесса способствует выработке самостоятельного мышления студента, формированию информационной культуры. Этому во многом помогают создающиеся спонтанно или создаваемые преподавателем и отдельными студентами в ходе семинара проблемные ситуации. Известно, что проблемная ситуация – это интеллектуально-эмоциональное переживание, возникающее при противоречивости суждений и побуждающее искать ответ на возникший вопрос, искать разрешение противоречия.

Нахождение ответа в ходе дискуссии, решение проблемы становится собственным «открытием» студента. Естественно, что результатом этого открытия является и более глубокое, прочно запоминающееся знание. В обучении делается очередной, пусть небольшой, но важный и твердый шаг вперед. Главное не забывать, что серьезные задачи порождают серьезное отношение к ним. Нахождение самостоятельного выхода из проблемной ситуации дает хороший не только образовательный, но и воспитательный эффект. Процесс мышления, самостоятельно найденные аргументы, появившиеся в результате разрешения проблемных ситуаций, обстоятельства способствуют поиску и утверждению ориентиров, профессиональных ценностей, осознанию связи с будущей профессией.

Семинар – эффективная форма закрепления полученных по обсуждаемой проблеме знаний, видения этой проблемы в целом, осознания ее соотнесенности с другими темами в рамках целостной философской концепции.

С точки зрения методики проведения семинар представляет собой комбинированную, интегративную форму учебного занятия. Он предполагает возможность использования рефератов, фрагментов первоисточников, устных и письменных понятийных диктантов, тестов, заданий типа «закончите предложение» и др.

Для стимулирования самостоятельного мышления необходимо использовать различные активные методики обучения: проблемные ситуации, задания «закончить предложение», тесты и даже интерактивный опрос.

На подготовительном этапе семинара ряд студентов может получить задание – подготовить рефераты и выступить с тезисами, а затем преподаватель определяет вопросы для постановки перед группой. Оживлению семинара, а значит его активизации, повышению познавательного и воспитательного потенциала способствуют не только проблемные ситуации, но и введение в его макроструктуру игровых приемов. С этой целью на семинаре правомерно использовать тесты. С помощью тестов можно выйти на анонсирование будущих тем курса дисциплины.

Анализ ошибок на семинаре дает преподавателю материал для дальнейшего совершенствования и содержательной, и методической частей семинара, разработки собственных тем.

Одной из задач семинаров, как уже говорилось выше, является усвоение студентами основных понятий. В усвоении их весьма эффективно проведение письменных и устных понятийных диктантов. Следует использовать различные их виды: экспресс-опрос, опрос-инверсия, диктант-персоналия, диктант-сравнение, диктант-тест, комбинированный понятийный диктант.

Экспресс-опрос – это предложение раскрыть названные понятия.

Опрос-инверсия, в отличие от задания пояснить значение термина, предложение поставить вопросы. Такой прием способствует не просто «узнаванию» термина, но и вводит его в активный словарь студента.

Диктант-персоналия закрепляет знание имен ученых в связи с их учениями. Диктант-сравнение позволяет проводить сопоставительный и сравнительный анализ учебного материала. В рамках методики диктанта-сравнения и диктанта-персоналии можно рассматривать и учебные тексты. Эрудиция студента наиболее полно обнаруживается при использовании комбинированного понятийного диктанта. Владение понятийным аппаратом – необходимое условие усвоения предмета. Семинар позволяет использовать все многообразие имеющихся методических средств активизации изучения дисциплины

5. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов

В ходе изучения дисциплины применяется такая форма учебного процесса как самостоятельная работа студентов.

Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Роль преподавателя при этом заключается в планировании, организации и контроле самостоятельной работы студентов, в обучении их методам самостоятельного изучения теоретических вопросов.

СРС – планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеаудиторное (аудиторное) время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия (возможно частичное непосредственное участие преподавателя при сохранении ведущей роли студентов).

Целью СРС является овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками по профилю будущей специальности, опытом творческой, исследовательской деятельности, развитие самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровней.

Задачи СРС:

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

– углубление и расширение теоретической подготовки; формирование умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу;

– развитие познавательных способностей и активности студентов: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;

– формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации; развитие исследовательских умений;

– использование материала, собранного и полученного в ходе самостоятельных занятий на практических занятиях, при написании курсовых и выпускной квалификационной работ, для эффективной подготовки к итоговым зачетам и экзаменам.

Функции СРС:

– развивающая (повышение культуры умственного труда, приобщение к творческим видам деятельности, обогащение интеллектуальных способностей студентов);

– информационно-обучающая (учебная деятельность студентов на аудиторных занятиях, неподкрепленная самостоятельной работой, становится мало результативной);

– ориентирующая и стимулирующая (процессу обучения придается ускорение и мотивация);

– воспитательная (формируются и развиваются профессиональные качества специалиста и гражданина);

– исследовательская (новый уровень профессионально-творческого мышления).

В основе СРС лежат следующие принципы:

– развития творческой деятельности;

– целевого планирования; личностно-деятельностного подхода.

СРС – важнейшая составная часть учебного процесса, обязательная для каждого студента, объем которой определяется учебным планом.

Методологическую основу СРС составляет деятельностный подход, при котором цели обучения ориентированы на формирование умений решать типовые и нетиповые задачи, т. е. на реальные ситуации, в которых студентам надо проявить знание конкретной дисциплины. Предметно и содержательно СРС определяется государственным образовательным стандартом, действующими учебными планами по образовательным программам различных форм обучения, рабочими программами учебных дисциплин, средствами обеспечения СРС: учебниками, учебными пособиями и т.д.

Планируемые результаты грамотно организованной СРС предполагают:

– усвоение знаний, формирование профессиональных умений, навыков и компетенций будущего специалиста;

– закрепление знания теоретического материала практическим путем; воспитание потребности в самообразовании;

- максимальное развитие познавательных и творческих способностей личности;
- побуждение к научно-исследовательской работе;
- повышение качества и интенсификации образовательного процесса; формирование интереса к избранной профессии и овладению ее особенностями;
- осуществление дифференцированного подхода в обучении. применение полученных знаний и практических навыков для анализа ситуации и выработки правильного решения, для формирования собственной позиции, теории, модели.

Ориентируясь на четыре компонента содержания образования – знания, умение решать традиционные задачи, опыт творческой деятельности, – целесообразно для дисциплины произвести тщательный отбор фундаментального ядра знаний и специальных задач, выделить в этом материале круг проблем для самостоятельной работы.

При разработке заданий для СРС преподаватель должен руководствоваться требованием профилирования своей дисциплины в соответствии со специальностью обучаемых.

При разработке заданий для СРС необходимо выполнять следующие требования:

- отбор и изложение материала должны обеспечивать достижение целей, изложенных в квалификационной характеристике, и понимание прикладного значения данной дисциплины для своей профессии;
- материал заданий должен быть методологичен, осознаваем и служить средством выработки обобщенных умений;
- при составлении заданий следует формулировать их содержание в контексте специальности.

Основными видами самостоятельной работы являются: работа с печатными источниками информации (конспектом, книгой, документами), работа с компьютерными автоматизированными курсами обучения. При изучении дисциплины основную долю отводимого на самостоятельную работу времени занимает работа с конспектом лекций и другой печатной информацией. При этом роль преподавателя заключается в обучении студентов методике работы с литературой.

В начале модуля преподаватель на первом занятии должен ознакомить студентов с целями, средствами, трудоемкостью, сроками выполнения, формами контроля и Самоконтроля СРС. При организации самостоятельной работы необходимо в процессе консультирования помогать студентам в овладении всеми приемами самостоятельной работы, способствовать повышению ее качества

6. Методические рекомендации по подготовке к тестированию

6.1 Общие положения

В современном образовании тестирование как новая форма оценки знаний является наиболее часто применяемой и эффективной формой контроля знаний студентов. Это обуславливается оперативностью и объективностью контроля показателей результатов обучения студентов.

Система тестирования – универсальный инструмент определения уровня обученности студентов на всех этапах образовательного процесса, в том числе для оценки уровня остаточных знаний.

В современном образовательном процессе тестирование как новая форма оценки знаний занимает важное место и требует серьезного к себе отношения.

Преподавание дисциплины связано с усвоением студентами целого ряда фундаментальных проблем и большого числа понятий. Тестовая форма самоконтроля знаний предполагает целенаправленное приобретение знаний и включает в себя такие основные стадии, как реальный опыт участника тестирования и практика самостоятельного освоения учебного материала.

Цель тестирований в ходе учебного процесса студентов состоит не только в систематическом контроле за знанием точных дат, имен, событий, явлений, но и в развитии умения студентов выделять, анализировать и обобщать наиболее существенные связи, признаки и принципы разных исторических явлений и процессов. Одновременно тесты способствуют развитию творческого мышления, умению самостоятельно локализовать и соотносить исторические явления и процессы во времени и пространстве.

Тесты – это вопросы или задания, предусматривающие конкретный, краткий, четкий ответ на имеющиеся эталоны ответов.

Тестовые задания – это единичный элемент теста, состоящий из инструкции, задания и эталона ответа и имеющий оценочный показатель. Инструкция к тесту содержит указания, каким образом необходимо выполнять задания. Текст задания представляет собой содержательное наполнение и включает введение (информация, предшествующая вопросу), само задание и стимулирующий материал (рисунки, схемы, таблицы графики, фото). Правильный ответ – это эталон ответа, с которым будет сравниваться ответ тестируемого.

По форме все известные в теории и практике тестовые задания можно разделить на четыре основные группы.

Первую форму образуют задания с выбором одного или нескольких правильных ответов. Если в заданиях даются готовые ответы на выбор (обычно один правильный, остальные неправильные), то такие задания лучше называть заданиями с выбором одного правильного ответа, или тестовыми заданиями **закрытого типа**. Предложение нескольких альтернативных вариантов ответа позволяют студентам самостоятельно разобраться в том или ином вопросе, а также сформировать целостное представление основных проблем.

В практике также встречаются задания с выбором нескольких правильных ответов, по содержанию они труднее, чем задания с выбором одного правильного ответа. Они относятся к заданиям **множественного выбора**.

Вторую форму образуют задания, в которых правильный ответ надо дописать: обычно это слово, словосочетание, предложение. Это тесты **открытого типа**.

Третью форму образуют задания, состоящие из элементов двух столбцов, которые представляют собой задания **на восстановление соответствия**.

Четвертую форму представляют задания процессуального или алгоритмического цикла. Испытуемый ставит цифры рангов в прямоугольниках, стоящих слева перед каждым элементом задания. Это так называемые задания **на восстановление последовательности**.

Следует обратить внимание, что тест ориентирован на формирование уровня интеллекта – задания имеют разную степень сложности. Результаты тестирования могут выражаться тестовым баллом, качественной характеристикой. В последнем случае принимается во внимание не только количество решений заданий, но и характер ошибок. Тестовая форма самоконтроля предполагает коррекцию уже сложившегося, наличного потенциала знаний.

6.2. Методические рекомендации преподавателю.

6.2.1. Состав тестовых заданий

Тестовые задания являются составной частью теста, так же как инструкции,

нормы, правильные ответы, технологическая матрица и другие. Особое внимание именно к заданиям обосновано тем, что их составление или отбор является наиболее сложной процедурой при составлении тестов школьных достижений, в них концентрируется наибольшее количество ошибок и именно задания являются базовой основой любого теста.

Тестовые задания должны соответствовать принципам:

- быть составлены с учетом соответствующих правил;
- соответствовать содержанию учебного материала;
- быть проверены на практике (апробированы);
- иметь приемлемые, соответствующие целям тестирования показатели качества – трудность и дискриминативность;
- быть краткими, ясными испытуемому;
- не вызывать трудности у проверяющих при оценке правильности их выполнения.

С точки зрения разработчика минимальные требования к составу тестового

задания состоят в наличии трех частей:

- 1) инструкции;
- 2) текста задания (вопроса);
- 3) правильного ответа.

Инструкция должна содержать указания на то, что испытуемому следует сделать, каким образом выполнять задание, где и как делать пометки и записи, как дописывать, что студент должен «сделать руками» и т.д.

Например:

- ответ запишите в рамку, которая находится ниже задания, для промежуточных вычислений используйте место слева от вопроса...;
- в третьем столбце, над строчками впишите цифры, соответствующие понятиям, обозначенным буквами в этой же строке...;
- ответ запишите в бланке, в строке, соответствующей номеру вопроса для вычислений следует использовать калькулятор...

Во многих работах по тестированию инструкция для студентов в той форме, в какой предлагаем ее мы, только подразумевается или приводится не для всех заданий.

Для того чтобы поставить студентов в одинаковые условия, мы должны быть уверены в том, что студент знает, понимает приемы, которые позволяют ему выполнять задания безошибочно с точки зрения верного выполнения процедуры заполнения, то есть выполнения инструкции к тестовому заданию, и владеет ими.

Студенту важно понять, что от него требуется, как он должен выполнять задание. Важно понять не только то, что необходимо установить правильную

последовательность, то есть выполнить интеллектуальную операцию, но и то, как собственно ее устанавливать, **что, каким образом и где** надо вписать, отметить и т.д. Кроме этого, для многих заданий важен порядок установления этой правильной последовательности (от раннего (большого) к более позднему (меньшему) или наоборот).

В тестах допускается делать одну инструкцию для группы однотипных заданий, которая помещается в начале данной группы заданий. Для проверки того, как испытуемые поняли инструкцию, желательно снабдить ее несколькими примерами, которые разбираются вместе с ведущим тестирование. Общей практикой, сложившейся в последнее время, является создание инструкции для тестируемых, которая помещается в начале тестовой тетради. В ней подробно разбираются инструкции по заполнению всех форм тестовых заданий, которые могут встретиться в тесте. Они снабжаются примерами, которые разбираются и выполняются вместе с ведущим, правила исправления неверно выполненных заданий, другие сведения.

Для разработчиков тестовых заданий подготовка инструкции для испытуемых в каждом задании является необходимой, поскольку это позволяет взглянуть на задание с точки зрения студента, рассмотреть варианты упрощения заданий, а иногда подталкивает к поиску наиболее адекватной формы тестовых заданий.

Текст задания или вопроса представляет собой содержательное наполнение задания. Выделяются следующие части вопроса:

- **Стимулирующий материал:** материал, о котором говорится в вопросе,

представлен обычно в виде текста, рисунка, таблицы или другого представления данных. Во многих случаях написание вопросов начинается со сбора подходящих текстов или с обдумывания ситуаций или тем, по которым можно сгруппировать ряд вопросов.

– **Введение:** информация, предшествующая вопросу.

– **Вопрос:** существенная часть вопроса, например: «До каких пределов падает значение X ?» или «Какие достоинства имеют открытые вопросы?».

– **Ограничения ответа:** вопрос должен быть высокого качества, чтобы предотвратить нежелательные интерпретации студентов, используя ограничения, такие как: «По мнению автора» или «Вычислите до двух десятичных знаков».

Правильный ответ или оценочная схема – обязательный атрибут любого тестового задания – без него задание теряет смысл, поскольку не может быть точно проанализировано и оценено с учетом авторского замысла.

Перечисленные три составных части тестового задания являются минимально необходимыми для составления тестов.

6.2.2. Правила составления тестовых заданий

Ранее отмечалось, что тестовые задания должны быть составлены с учетом определенных правил. Рассмотрим эти правила и прокомментируем их на примере возможных типичных ошибок.

Для понимания замечаний важно различать два аспекта, которые в дальнейшем тексте, с целью экономии места и времени, разделены не всегда четко.

Первое, что будет в примерах, – это ошибки. Ошибки – это то, из-за чего задание невозможно использовать.

Например, отсутствие в предложенных альтернативах правильного ответа, подсказки в содержании заданий и т.д.

Второе – это улучшения тестовых заданий, те приемы, которые позволяют делать задания более простыми, понятными, удобными.

Например, повторяющиеся части в вариантах ответа лучше разместить в вопросе; если это не сделать, то заданием всё равно можно пользоваться, однако с большими затратами и меньшим удобством.

А) Начиная формулировать вопрос с правильного ответа.

Начиная с подбора верного ответа, Вы сведете к минимуму возможность столкнуться с одной или двумя часто встречающимися проблемами.

Б) Содержание задания должно отвечать программным требованиям и отражать содержание обучения.

Встречаются случаи, когда в тестирование пытаются включить задания или варианты ответа, не имеющие правильного решения, не потому, что его забыли включить, а потому что его просто не существует. Как правило, это вопросы, которые выясняют оценки, мотивацию, мнения и т.д.

В) Вопрос должен содержать одну законченную мысль.

Тестовое задание должно проверять один элемент знания. В том случае, если это не так, для нас становится неясным, с каким элементом знаний студент не справляется, в чём заключена причина невыполнения задания.

Наверное, бывают случаи, когда для автора неважны вопросы разнесения причин невыполнения заданий, и он готов оценивать два или несколько элементов знания одной оценкой, однако это скорее исключение из правил.

Г) При составлении вопросов следует особенно внимательно использовать слова «иногда», «часто», «всегда», «все», «никогда». Они, с одной стороны, сами по себе содержат неопределенность и могут пониматься субъективно, что может приводить к ошибочным ответам, а с другой, – дают возможность учащимся догадаться о правильном ответе. Использование таких выражений в вариантах ответа делают его очень легким, его следует избегать.

Д) Вопрос должен быть сформулирован четко, в нем не должно быть слов «большой», «небольшой», «малый», «много», «мало», «меньше», «больше» и т.д.

Е) Необходимо избегать вводных фраз или предложений, имеющих мало связи с основной мыслью; не следует прибегать к пространным утверждениям так как они приводят к правильному ответу, даже если учащийся его не знает.

Предоставляйте только очень важную информацию, стараясь избегать материала, требующего дальнейших уточнений, а также детализированных или излишних описаний ситуаций или случаев.

З) Неправильные ответы должны быть разумны, подобраны умело, не должно быть явных неточностей, подсказок.

И) Не следует задавать вопросы с подвохом (скорее всего, в заблуждение будут введены наиболее способные или осведомленные учащиеся, которые знают достаточно для того, чтобы попасться в ловушку, а также это противоречит цели – определение уровня знаний и понимания).

К) Все варианты ответов должны быть грамматически согласованы с основной частью задания, в любом случае следует использовать короткие, простые предложения, без зависимых или независимых оборотов.

Л) Как можно реже использовать отрицание в основной части. С одной стороны, использование отрицания приводит к противоречиям при чтении задания, с другой, – «отрицательные» знания не так видны как «положительные».

Избегайте двойных отрицаний, таких как: «Почему нельзя не делать?», «Почему будет неправильно не отвечать на этот вопрос?» и т.д. Подчеркните отрицание в самом вопросе, чтобы иметь полную уверенность в том, что оно будет заметно.

Отрицания имеют тенденцию усложнять сообщение, особенно двойные отрицания, которые аннулируют друг друга. Но простые отрицания также могут усложнить вопрос. Прежде всего, экзаменуемые могут просто не заметить их. Для решения этой проблемы необходимо выделять их, используя курсив, жирный шрифт или подчеркивание. Отрицание часто вводится тогда, когда утвердительный вопрос вызывает слишком много правильных ответов.

М) Ответ на поставленный вопрос не должен зависеть от предыдущих ответов.

Зависимость от предыдущего вопроса может быть рассмотрена в двух аспектах: второй случай – когда предыдущее задание содержит подсказку для следующего.

Н) Правильные и неправильные ответы должны быть однозначны по содержанию, структуре и общему количеству слов. Применяйте правдоподобные ошибочные варианты, взятые из опыта.

Очевидно, что правильный ответ должен быть совершенным. С другой стороны, он не должен сильно отличаться от других отвлекающим вариантов по длине или стилю. Часто допускается ошибка при написании вопросов – это то, что правильный ответ обычно очень тщательно сформулирован и длиннее, чем другие варианты, так, чтобы было легко вычленить его даже тому, кто не владеет предметом.

О) Если ставится вопрос количественного характера, то ответы к нему должны располагаться упорядочено – от меньшего к большему или наоборот. В том случае, если дистракторы (ложные утверждения в ответах теста) представлены в виде слов, текста, располагайте их в алфавитном порядке.

Экзаменуемые часто думают, что существует определенная система. В расположении правильного ответа по вопросам, так, чтобы количество правильных ответов «А» приравнялось к «В», и тогда «А» не будет правильным ответом в двух последующих подпунктах. Но это будет способствовать догадке. Поэтому располагайте варианты ответа в соответствии с системой, которая не зависит от расположения правильных ответов, т.е. в алфавитном или цифровом порядке.

6.2.3. Рекомендации по организации тестового контроля

Степень усвоения студентами программного материала устанавливается по результатам контрольных срезов знаний. Как правило, эти срезы проводятся в форме тестирования. Необходимое количество тестовых заданий вычисляется по формуле (аудиторное количество часов : 2 * 5).

Для оптимальной проверки уровня знаний студентов оптимально применять набор тестовых заданий (тестовую лестницу) со следующим соотношением: тесты первого уровня – 30%, тесты второго уровня – 60%, тесты третьего – 10%. При оформлении тестов необходимо соблюдать следующие правила.

– Удобное шрифтовое оформление задания. Задание должно восприниматься с одного взгляда.

– Содержательная часть задания должна быть четкой, перегружение второстепенными деталями недопустимо.

– Формулировки заданий должны иметь однозначное толкование.

– Предпочтительней задания формулировать в утвердительной форме.

– Если задание представлено одним видом тестов, то инструкция пишется один раз для всего теста. При условии, что задание включает

несколько видов тестов, инструкция пишется к каждому заданию (к группе однотипных заданий).

Рекомендуемый объём теста по отдельной дисциплине 20 – 40 заданий при расчёте времени 1 – 1,5 минуты на одно задание теста.

7. Методические рекомендации по подготовке и проведению презентаций учебной дисциплине.

В широком смысле слова термин **презентация** (от лат. Praesento передаю, вручаю или англ. present – представлять) – это выступление, доклад, защита перспективного или законченного проекта, представление рабочего плана, технического предложения, готового товара или услуги, результатов внедрения, контроля, испытаний и многое другое.

В презентации, подготовленной средствами вычислительной техники, как и в любой другой презентации, основой успеха является оптимальный баланс между содержанием и средствами его представления. Выбор темы, подбор материала определяется творческими замыслами автора и не может быть автоматизирован. Автоматизации подлежат лишь процессы воплощения авторских идей в готовый продукт и процессы его воспроизведения. Одним из таких средств автоматизации служит приложение Microsoft PowerPoint, входящее в состав пакета Microsoft Office. Это универсальное средство, предназначенное для создания, оформления и показа презентаций, призванных наглядно представить работу исполнителя (или группы исполнителей) вниманию других людей. Важно не только освоить интерфейс и инструментарий программы, но и при подготовке презентации учитывать цели презентации, состав будущей аудитории, заранее выявить наиболее важные аспекты своего проекта.

Полное овладение средствами разработки презентаций, применение эффектов анимации, звуковое сопровождение, вставка видеоматериалов, диаграмм и т.д. сделает ваш проект привлекательным для аудитории, подчеркнёт авторский замысел, значимость проделанной работы.

Виды презентаций

В тех случаях, когда необходимо привлечь внимание к какой-либо проблеме, убедить в необходимости сделать что-то, обучить кого-то, разъяснить цели и задачи, продемонстрировать результаты проделанной работы или наоборот наметить планы на будущее, используют презентации. Они бывают разные: стенды, слайды, диаграммы, служебные записки, доклады, диссертации и т.п.

Современные средства мультимедиа представляют богатые возможности не только по созданию сюжета будущей презентации, но и по созданию или внесению в нее высококачественной графики и видеоизображения, звукового сопровождения, анимации и спецэффектов.

Все презентации по типу можно разделить на следующие группы.

Линейные презентации. В них материал расположен «по порядку» – начало – продолжение – завершение. Этот тип применяется, когда важно последовательно выделить основные аспекты.

Презентации со сценариями предполагают показ слайдов, снабженных анимированными объектами, видеоматериалом и звуковым сопровождением, а также спецэффектами.

Интерактивные презентации, выполняемые под управлением пользователя, предполагают возможность получить данные презентации с разной степенью детализации и подготовленности потребителя к ее восприятию. Интерактивные презентации построены на диалоге между компьютером и человеком, с предоставлением последнему возможностей самому определять нужную ему информацию и пути ее нахождения. Все интерактивные презентации управляются событиями, т.е. нажатием клавиши, подведением курсора на определенный экранный объект. В ответ на это событие программа презентации выполняет соответствующее действие. Такого рода презентации позволяют адаптировать информацию для широкой и разнообразной аудитории.

Непрерывные презентации – это своеобразные рекламные ролики. Они представляют собой завершенные информационные продукты, широко используемые на различного рода экспозициях.

Обучающие презентации позволяют в удобной и наглядной форме представить учебный материал. Они предназначены для помощи преподавателю в широком смысле этого слова, – это может быть учитель школы, высшего учебного заведения, обучающий новой методике работы с новым станком, инструментом, машиной и т.п.

Этапы и средства создания презентаций

В процессе создания презентаций можно выделить три этапа:

1. Планирование презентации.

На первом этапе необходимо определить и составить список ключевых вопросов и изучить материал создаваемой презентации. Для этого целесообразно собрать первичную информацию, провести собеседование с заинтересованными в презентации лицами, выяснить целевую группу, на которую будет ориентирована презентация. Содержание презентации должно зависеть от целей докладчика, интереса и уровня знаний аудитории. Целесообразно определить основные моменты доклада, которые необходимо донести до слушателей.

На основе полученной информации и ее анализа следует выбрать тип будущей презентации – со сценарием, интерактивная или непрерывная. Далее разработать максимально подробную схему презентации в виде последовательности кадров – «раскадровку». Это позволит первоначально оценить логичность изложения материала и выявить пробелы в схеме. Созданная схема обрастает сценарием, в котором каждому кадру соответствует отобранный и проверенный материал.

При создании сценария нужно учитывать запросы и индивидуальные особенности будущей аудитории, особенно, если презентации суждено быть интерактивной.

2. Создание презентации.

Этот этап связан с подбором специальных программных и вспомогательных средств для реализации сценария, а также представлением сценария в виде последовательности слайдов.

3. Проведение презентации.

Большинство презентаций проходит под управлением докладчика. Успех зависит не только от качественного иллюстративного материала, но и от ряда позиций, которые нужно учитывать докладчику при проведении презентации. К ним можно отнести следующие принципы и подходы:

1) подготовка к проведению. Необходимо подготовить хорошее заслуживающее внимания начало презентации, например, задаться каким-либо вопросом, удивить аудиторию или привести в пример какой-либо связанный случай, способный ее заинтересовать. Открытие должно занимать от 5% до 10% презентации. Главные идеи доклада должны быть определены и обоснованы статистикой, документами, аналогиями или наглядными примерами и обязательно связаны с темой доклада. Целесообразно подготовить впечатляющее завершение презентации;

2) репетиция. Просмотр презентации перед небольшой аудиторией, репетиция доклада и получение отзывов и мнения коллег о содержании и стиле презентации. Настройка времени на проведение презентации;

3) проведение презентации.

Имеется множество программ для создания и проведения мультимедийных презентаций в среде Windows, например, PowerPoint.

Все перечисленные программы позволяют создавать презентации с элементами анимации, звуковым сопровождением, возможность взаимодействия с пользователем.

8. Методические рекомендации по проведению дискуссий.

Дискуссия является одной из наиболее эффективных технологий группового взаимодействия, обладающей особыми возможностями в обучении, развитии и воспитании будущего специалиста.

Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) – способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решений в группе посредством обсуждения какого-либо вопроса или проблемы.

Дискуссия обеспечивает активное включение студентов в поиск истины; создает условия для открытого выражения ими своих мыслей, позиций, отношений к обсуждаемой теме и обладает особой возможностью воздействия на установки ее участников в процессе группового взаимодействия.

Дискуссию можно рассматривать как метод интерактивного обучения и как особую технологию. В качестве метода дискуссия активно используется для организации интенсивной мыслительной и целостно – ориентирующей деятельности студентов в других технологиях и методах обучения: социально-психологическом тренинге, деловых играх, анализе производственных ситуаций и решений производственных задач. В качестве своеобразной

технологии дискуссия сама включает в себя другие методы и приемы обучения: «мозговой штурм», «синектика», «анализ ситуаций» и т.д.

Обучающий эффект дискуссии определяется предоставляемой участнику возможностью получить разнообразную информацию от собеседников, продемонстрировать и повысить свою компетентность, проверить и уточнить свои представления и взгляды на обсуждаемую проблему, применить имеющиеся знания в процессе совместного решения учебных и профессиональных задач.

Развивающая функция дискуссии связана со стимулированием творчества обучающихся, развитием их способности к анализу информации и аргументированному, логически выстроенному доказательству своих идей и взглядов, с повышением коммуникативной активности студентов, их эмоциональной включенности в учебный процесс.

Влияние дискуссии на личностное становление студента обусловливается ее целостно– ориентирующей направленностью, созданием благоприятных условий для проявления индивидуальности, самоопределения в существующих точках зрения на определенную проблему, выбора своей позиции; для формирования умения взаимодействовать с другими, слушать и слышать окружающих, уважать чужие убеждения, принимать оппонента, находить точки соприкосновения, соотносить и согласовывать свою позицию с позициями других участников обсуждения.

Существуют разные точки зрения по поводу сходства и различия спора и дискуссии: от их противопоставления до рассмотрения спора как необходимого элемента любой дискуссии или как отдельного типа дискуссии. Безусловно, наличие оппонентов, противоположных точек зрения всегда обостряет дискуссию, повышает ее продуктивность, позволяет создавать с их помощью конструктивный конфликт для более эффективного решения обсуждаемых проблем. Важно, чтобы спор не велся ради спора, ради стремления отстоять свою точку зрения, во что бы то ни стало и победить.

Использование того или иного типа дискуссии зависит от характера обсуждаемой проблемы и целей дискуссии.

Дискуссия– диалог чаще всего применяется для совместного обсуждения учебных и производственных проблем, решение которых может быть достигнуто путем взаимодополнение, группового взаимодействия по принципу «индивидуальных вкладов» или на основе согласования различных точек зрения, достижения консенсуса.

Дискуссия – спор используется для всестороннего рассмотрения сложных проблем, не имеющих однозначного решения даже в науке, социальной, политической жизни, производственной практике и т.д. Она построена на принципе «позиционного противостояния» и ее цель – не столько решить проблему, сколько побудить студентов задуматься над проблемой, осуществить «инвентаризацию» своих представлений и убеждений, уточнить и определить свою позицию; научить аргументировано отстаивать свою точку зрения и в то же время осознать право других иметь свой взгляд на эту проблему, быть индивидуальностью.

Условия эффективного проведения дискуссии в общем виде следующие: информированность и подготовленность студентов к дискуссии, свободное владение материалом, привлечение различных источников для аргументации отстаиваемых положений; правильное употребление понятий, используемых в дискуссии, их единообразное понимание; корректность поведения, недопустимость высказываний, задевающих личность оппонента; установление регламента выступления участников; полная включенность группы в дискуссию, участие каждого студента в ней, для чего необходимо:

- привлечь студентов к определению темы дискуссии, предоставив им возможность выбора темы из нескольких альтернативных,
- проблемно сформулировать тему дискуссии, так, чтобы вызвать желание ее обсуждать,
- расположить группу по кругу, устранить преграды, затрудняющие общение,
- предоставить каждому студенту возможность высказаться,
- обучать студентов умению вести дискуссию, совместно вырабатывать правила и нормы групповой коммуникации;

В дискуссии особая позиция преподавателя как руководителя дискуссии, которая заключается в стимулировании обсуждения, консолидации мнений, подведении результатов работы. Личная позиция преподавателя по обсуждаемой проблеме не должна доминировать, хотя он может выступить в роли рядового участника дискуссии, не навязывая студентам свою точку зрения.

При организации дискуссии необходимо обратить особое внимание на размещение участников дискуссионного общения, которое зависит от типа и вида дискуссии. Экспериментальные исследования доказывают, что расположение в пространстве влияет на позиции участников дискуссии. Экспериментально установлено, что для каждого вида дискуссии существует определенная схема эффективного размещения ее участников. Так, для организации дискуссии – диалога, в процессе которой необходимо принять согласованные решения, более подходит расположение участников по кругу. Для дискуссии, основанной на позиционном противостоянии (например, для дебатов), более продуктивно будет расположение участников, отстаивающих разные точки зрения, друг против друга. Дискуссии, организуемые посредством поэтапного обсуждения проблемы сначала в малых группах, затем общими силами, требуют иного расположения участников.

Подготовка преподавателя и студентов к дискуссии

По степени управления различают свободные, не контролируемые ведущим и направляемые дискуссии. Дискуссии, применяемые в процессе обучения, являются преимущественно управляемыми преподавателем или студентом (при условии его готовности к ее организации).

Основные шаги при подготовке к дискуссии: выбор темы дискуссии, которая определяется целями обучения и содержанием учебного материала. При этом на обсуждение студентов выносятся темы, имеющие проблемный характер, содержащие в себе противоречивые точки зрения, дилеммы,

задевающие привычные установки обучающихся. Целесообразно предложить студентам на выбор несколько вариантов проблем, связанных с конкретной учебной темой. В ситуации выбора происходит принятие студентами темы как значимой для себя, возникает мотивация к ее активному обсуждению; тема разбивается на отдельные вопросы, которые сообщаются студентам. Указывается литература, справочные материалы, необходимые для подготовки к дискуссии. Организуется самостоятельная работа студентов.

Проведение дискуссии

Выделяется несколько этапов дискуссии.

Этап 1-й, введение в дискуссию:

- формулирование проблемы и целей дискуссии;
- создание мотивации к обсуждению – определение значимости проблемы, указание на нерешенность и противоречивость вопроса и т.д.;
- установление регламента дискуссии и ее основных этапов;
- совместная выработка правил дискуссии;
- выяснение однозначности понимания темы дискуссии, используемых в ней терминов, понятий.

Приемы введения в дискуссию:

- предъявление проблемной производственной ситуации;
- демонстрация видеосюжета;
- демонстрация материалов (статей, документов);
- ролевое проигрывание проблемной ситуации;
- анализ противоречивых высказываний – столкновение противоположных точек зрения на обсуждаемую проблему;
- постановка проблемных вопросов;
- альтернативный выбор (участникам предлагается выбрать одну из нескольких точек зрения или способов решения проблемы).

Этап 2-й, обсуждение проблемы: – обмен участниками мнениями по каждому вопросу. Цель этапа – собрать максимум мнений, идей, предложений, соотнося их друг с другом.

Обязанности преподавателя (ведущего):

- следить за соблюдением регламента;
- обеспечить каждому возможность высказаться, поддерживать и стимулировать работу наименее активных участников с помощью вопросов («А как считаете вы?», «Вы удовлетворены таким объяснением?», «Вы согласны с данной точкой зрения?», «Нам очень бы хотелось услышать ваше мнение» и т.д.);
- не допускать отклонений от темы дискуссии;
- предупреждать переход дискуссии в спор ради спора;
- следить за тем, чтобы дискуссия не переходила на уровень межличностного противостояния и конфликта;
- стимулировать активность участников в случае спада дискуссии.

Приемы, повышающие эффективность группового обсуждения:

– уточняющие вопросы побуждают четче оформлять и аргументировать мысли («Что вы имеете в виду, когда говорите, что...?», «Как вы докажете, что это верно?»);

– парафраз – повторение ведущим высказывания, чтобы стимулировать переосмысление и уточнение сказанного («Вы говорите, что...», «Я так вас понял?»);

– демонстрация непонимания – побуждение студентов повторить, уточнить суждение («Я не совсем понимаю, что вы имеете в виду. Уточните, пожалуйста»);

– «сомнение» позволяет отсеивать слабые и непродуманные высказывания («Так ли это?», «Вы уверены в том, что говорите?»);

– «альтернатива» – ведущий предлагает другую точку зрения, акцентирует внимание на противоположном подходе;

– «доведение до абсурда» – ведущий соглашается с высказанным утверждением, а затем делает из него абсурдные выводы;

– «задевающее утверждение» – ведущий высказывает суждение, заведомо зная, что оно вызовет резкую реакцию и несогласие участников, стремление опровергнуть данное суждение и изложить свою точку зрения;

– «нет-стратегия» – ведущий отрицает высказывания участников, не обосновывая свое отрицание («Этого не может быть»).

Этап 3-й, подведение итогов обсуждения:

– выработка студентами согласованного мнения и принятие группового решения;

– обозначение ведущим аспектов позиционного противостояния и точек соприкосновения в ситуации, когда дискуссия не привела к полному согласованию позиций участников;

– настрой обучающихся на дальнейшее осмысление проблемы и поиск путей ее решения;

– совместная оценка эффективности дискуссии в решении обсуждаемой проблемы и в достижении педагогических целей, позитивного вклада каждого в общую работу.

Виды групповых дискуссий

В современной педагогической практике накопилось множество разнообразных вариантов организации групповой дискуссии, так как она активно разрабатывается не только как технология обучения, но и как способ организации внеучебной коллективной творческой деятельности обучающихся. Многообразие видов дискуссии определяется ее разнообразной целевой направленностью, содержанием организуемой с ее помощью деятельности, количеством участников. Так, кроме дискуссий, организуемых в виде обсуждения проблемы небольшой группой, существуют такие, которые обеспечивают эффективное проведение дискуссии в достаточно многочисленной студенческой группе путем ее разделения на малые группы и организации обсуждения в них, а затем – координации результатов деятельности малых групп.

Очень часто при организации дискуссии используются атрибуты имитации деловой игры, позволяющей создать ситуацию позиционного ролевого противостояния. В педагогической практике наблюдается в связи с этим полное смешение деловой игры и дискуссии. Их взаимопроникновение, безусловно, существует, но в условиях их применения для профессиональной подготовки студентов можно различать деловую игру и дискуссию по ведущей целевой направленности имитируемой деятельности.

Цель ролевых деловых игр — освоение студентами профессиональной деятельности, и дискуссия выступает здесь как одно из средств, методов моделирования данной деятельности. Цель собственно дискуссии — обсуждение и решение учебной проблемы, здесь имитация какого-либо вида профессиональной деятельности становится лишь средством, формой организации дискуссии, т.е. перед участниками не стоит задача овладения процедурами и содержанием имитируемой деятельности.

Так, при изучении правовых дисциплин деловая игра «Суд» является способом организации учебной деятельности в контексте профессиональной и направлена на овладение студентами данной деятельностью. В то же время для других общеобразовательных и специальных дисциплин имитация судебного заседания выступает средством анализа проблемной учебной задачи или производственной ситуации и ее разрешения через столкновение противоположных точек зрения, т.е. средством организации дискуссии. Обе эти цели совпадают, когда преподаватели помимо учебных задач специально ставят перед собой цель формирования правовой культуры обучающихся.

«Круглый стол»

Дискуссия направлена на обсуждение какой-либо актуальной темы, требующей всестороннего анализа. Как правило, перед участниками не стоит задача полностью решить проблему, они ориентированы на возможность рассмотреть ее с разных сторон, собрать как можно больше информации, осмыслить ее, обозначить основные направления развития и решения, согласовать свои точки зрения, научиться конструктивному диалогу. Поскольку дискуссия организуется в прямом смысле за круглым столом, в ней могут принять участие 15 – 25 чел.

«Дебаты»

Дискуссия в ролевой форме дебатов представляет собой разновидность дискуссии-спора и применяется для обсуждения сложной и противоречивой проблемы, по которой существуют резко противоположные точки зрения.

Цель дискуссии — научить студентов аргументировано и спокойно отстаивать свою точку зрения и постараться убедить оппонентов, используя имеющуюся информацию по проблеме.

Этапы дебатов:

1) Ведущий предлагает участникам (на выбор) две или несколько возможных точек зрения на проблему. Позиции могут иметь ролевой характер и имитировать разнообразные подходы к решению данной проблемы. Это могут быть представители разных профессиональных и социальных групп, политических партий и объединений и т.д.

2) Студенты выбирают, какую точку зрения они будут отстаивать и объединяются в микрогруппы (МГ), численный состав которых может быть разным.

3) Определяются правила дискуссии, продолжительность обсуждения в группах и регламент выступлений группы в дебатах (каждая группа имеет право на 3 выступления);

4) Организуется обсуждение проблемы в микрогруппах МГ:

– распределяются роли между членами каждой группы; выстраивается система аргументов для убеждения оппонентов;

– продумываются ответы на возможные вопросы;

– решается вопрос о том, как распорядиться предоставленным временем.

5) Ведущий по очереди предоставляет группам слово, определяя регламент выступления;

6) В завершении дебатов проводится совместный анализ результатов дискуссии.

Дискуссия «Эстафета»

Дискуссия направлена на организацию последовательного обсуждения предложенных вопросов и аспектов одной темы в малых группах с последующими анализом и согласованием различных подходов и принятием коллективного решения.

Алгоритм дискуссии "Эстафета":

1. группы располагаются в пространстве аудитории по кругу. Каждой группе выдается лист бумаги с вопросом, проблемой и дается время на обсуждение данной проблемы. Дискуссия в микрогруппе заканчивается записью общего решения на листе бумаги с вопросом (проблемой);

2. затем каждый такой лист передается по часовой стрелке следующей группе, которая обсуждает новый вопрос, также фиксируя свое мнение на этом листе. Процедура повторяется столько раз, сколько предложено вопросов, проблем и сколько создано групп;

3. по окончании работы каждой группе возвращается выданный первоначально лист и дается время на анализ и консолидацию (согласование) записанных на нем точек зрения или решений;

4. группы озвучивают результаты своей работы;

5. подводятся итоги, анализируется работа групп студентами и преподавателем.

Дискуссия «Аквариум»

Эта разновидность дискуссии применяется для обсуждения спорных, противоречивых вопросов, для формирования умения студентов отстаивать и аргументировать свою позицию. В то же время она активно используется как метод социально-психологического обучения, так как позволяет ее участникам отрефлексировать свое поведение в процессе дискуссионного общения, проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне и откорректировать его.

Дискуссия "Аквариум" включает следующие этапы:

1) подготовительный – ведущий представляет проблему и делит студенческую группу на микрогруппы, которые располагаются по кругу. Группы обсуждают проблему и определяют свою точку зрения на нее. От каждой группы выбирается представитель, который будет отражать и отстаивать позицию группы перед другими участниками;

2) «аквариумное» обсуждение проблемы – представители микрогруппы собираются в центре аудитории и обсуждают проблему, представляя и отстаивая интересы своей группы. Остальные участники наблюдают за ходом дискуссии, занимая позицию аналитиков, оценивающих содержание и форму выступлений, степень их убедительности, особенности стиля общения дискутирующих, но вмешиваться в ход дискуссии им запрещается. Однако преподаватель может выделить специальное время на вопросы к участникам «аквариумного» обсуждения;

3) анализ хода и результатов дискуссии может проводиться в один или два этапа, в зависимости от цели дискуссии. Если необходим анализ характера взаимодействия в «аквариумной» группе, преподаватель просит ее участников оценить степень своей удовлетворенности тем, как проходило обсуждение, и проанализировать причины удовлетворенности или неудовлетворенности. Затем «аналитикам» предоставляется возможность оценить ход и результаты дискуссии, характер взаимодействия ее участников. И наконец, преподаватель систематизирует выводы студентов и подводит общий итог совместной деятельности.

Дискуссия «Вертушка»

Специфика данной дискуссии заключается в том, что студенты обсуждают проблему в группах сменного состава, работая на разных этапах обсуждения в разном составе и над разными аспектами проблемы. При этом на каждом этапе участник дискуссии занимает новую позицию: он может быть ведущим дискуссии, 1-м выступающим, 2-м выступающим и т.д. Таким образом, обеспечивается максимальная активность и включенность каждого в обсуждение всех аспектов проблемы, формируются коммуникативные и организаторские умения и навыки.

Преподаватель проводит коллективный анализ результатов дискуссии и подводит ее итоги, отмечает тех студентов, чьи выступления были наиболее интересны и содержательны.

Дискуссия «Вертушка» обеспечивает интенсивный и разносторонний анализ обсуждаемой проблемы каждым студентом, расширяет сферу коммуникации, позволяя обсудить проблему в разном составе ее участников. Сложность организации такой дискуссии связана с разработкой маршрута перемещения участников, необходимостью ориентироваться на определенное их количество. Можно упростить алгоритм дискуссии, сделав микрогруппы постоянными, но ее эффективность в данном случае значительно снижается.

Сочетание разнообразных видов дискуссии в педагогическом арсенале преподавателя позволит ему сделать процесс обучения интересным, насыщенным для студентов не только новыми открытиями в изучаемой дисциплине, в профессии и жизни, но и открытием нового в себе и в других.

Критерии оценки участия обучающихся в дискуссиях

5 баллов выставляется студенту, если он проявил активное участие в обсуждении проблемных вопросов, аргументировал с опорой на нормативные источники и знание общей теории права.

4 балла выставляется студенту, если он допускал неточности в приведении нормативных источников.

3 балла выставляется студенту, если он приводил неаргументированное мнение, при этом неумело использовал нормативные источники.

9. Методические рекомендации по работе с кейс-заданиями.

Среди современных технологий и методов обучения в последнее время особое место в профессиональном образовании занимает обучение *кейс-методом*. Он ориентирован на самостоятельную индивидуальную и групповую деятельность студентов, в которых студентами приобретаются коммуникативные умения. При решении общей проблемы на занятиях общетехнических дисциплин полезным оказывается технологическое сотрудничество, которое позволяют всем студентам полностью осмыслить и усвоить учебный материал, дополнительную информацию, а главное, – научиться работать совместно и самостоятельно.

Процесс обучения с использованием кейс-метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе достаточно адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения.

Кейс-технологии (Case study) – технологии, основанные на комплектовании наборов (кейсов) текстовых учебно-методических материалов по какой-то выделенной теме и заданий по конкретной проблемной ситуации в ней, и передачи их обучающимся для самостоятельного изучения (с возможностью консультации у преподавателя) и решения задания с последующим коллективным обсуждением темы и вариантов для выработки наиболее рациональных и творческих предложений.

Анализ конкретных учебных ситуаций (case study) – метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях:

- выявление, отбор и решение проблем;
- работа с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов;
- работа с предположениями и заключениями;
- оценка альтернатив;
- принятие решений;
- слушание и понимание других людей – навыки групповой работы.

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

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

Отличительной особенностью метода case-study является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Созданный как метод изучения экономических дисциплин, в настоящее время метод case-study нашел широкое распространение в изучении медицины, юриспруденции и других наук.

Цели кейс-метода заключаются в:

- активизации студентов, что, в свою очередь, повышает эффективность профессионального обучения;
- повышении мотивации к учебному процессу;
- овладении навыками анализа ситуаций и нахождение оптимального количества ситуаций;
- отработке умений работы с информацией, в том числе умения затребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения ситуации;
- моделировании решений данных ситуаций и в соответствии с заданием, представлении различных подходов к разработке планов действий, ориентированных на конечный результат;
- принятии правильного решения на основе группового анализа ситуации;
- приобретении навыков четкого и точного изложения собственной точки зрения в устной и письменной форме, убедительно отстаивать и защищать свою точку зрения;
- выработке навыков критического оценивания различных точек зрения, осуществлении самоанализа, самоконтроля и самооценки.

Суть кейс–метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности студентов по разрешению *противоречий*, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. В обучении с применением кейс–метода зона ближайшего развития студентов расширяется до области *проблемных ситуаций* – области, при которой переход от незнания к знанию перестает быть для студентов основным, он становится естественным звеном, *зоной его активного развития*.

Главным условием использования кейс–метода является наличие противоречий, на основе которых формируются и формулируются проблемные ситуации, задачи, практические задания для обсуждения и нахождения оптимального решения студентами.

Противоречия, используемые для разработки ситуаций и заданий, могут быть между:

- известными и новыми для студентов фактами

- имеющимися у студентов знаниями и теми, которые нужны для решения задачи,
- многообразием знаний и необходимостью выбрать лишь такое, использование которого может обеспечивать правильное решение задачи,
- сложившимися способами использования знаний и необходимостью видоизменить эти способы в новых практических условиях,
- теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью выбранного способа,
- знаниями студентов и теми требованиями, которые предъявляются к ним при решении проблемной задачи, (студент убеждается, что его знаний начинает не хватать или они элементарны, у него возникает потребность в приобретении новых теоретических знаний и практических умений),
- новыми условиями использования своих знаний, т.е. поиск путей применения знаний на практике.

Студент оказывается в состоянии затруднения, вызванного осознанием этого противоречия, в его мышлении зарождаются вопросы, отражающие суть возникших проблем. Разрешить возникшие трудности студент может лишь в результате собственной познавательной или исследовательской активности.

Использование кейс–метода позволяет ввести студента в состояние интеллектуального напряжения, вызывающего потребность в знаниях, познавательный интерес к изучаемому материалу, обеспечивает возможность применения методов научного исследования, развивает познавательную самостоятельность и мыслительные творческие способности, развивает эмоционально – волевые качества и формирует познавательную мотивацию.

Использование кейс–метода можно применять для решения задач различных уровней сложности в зависимости от мыслительных операций, которые будут выполнять студенты при решении данных задач.

Конкретный способ создания проблемной ситуации и организация самостоятельной работы зависит от ряда факторов:

- степени сложности учебного материала,
- бюджета учебного времени,
- особенности конкретного контингента студентов и др.

Признаки метода case-study:

1. Наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени.
2. Коллективная выработка решений.
3. Многоальтернативность решений; принципиальное отсутствие единственного решения.
4. Единая цель при выработке решений.
5. Наличие системы группового оценивания деятельности.
6. Наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых.

Основная функция метода case-study – учить студентов решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить аналитическим способом. Кейс активизирует студентов, развивает

аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями.

Анализ кейсов представляет собой процесс решения значительного числа частных задач, что предполагает постоянное присутствие в этом процессе генерации идей.

Виды анализа

Остановимся на характеристике **основных видов анализа**, которые получили наиболее широкое распространение и оказывают существенное воздействие на развитие метода case-study.

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

- определение формулировки проблемы, как неудовлетворенной общественной потребности;
- пространственно-временная констатация проблемы, которая предполагает определение пространственных и временных границ проблемы;
- выяснение типа, характера проблемы, ее основных системных характеристик (структуры, функций и т.д.);
- выявление закономерностей развития проблемы, ее последствий;
- диагностика принципиальной разрешимости проблемы;
- определение ресурсов, которые необходимы для разрешения проблемы;
- выработка организационно-управленческих технологий разрешения проблемы;
- разрешение проблемы.

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

- формулировка объекта и предмета исследования;
- определение некоторых исходных событий как возможной причины и возможного следствия, объясняющих объект и предмет исследования;
- установление наличия причинно-следственной связи, определение причины и следствия;
- диагностика типа причинно-следственной связи, установление ее характера;
- выяснение места данной причинно-следственной связи в структуре причинно-следственной цепи;
- объяснение причинностью изучаемых явлений и процессов.

Прагматический (праксеологический) анализ предполагает осмысление того или иного объекта, процесса, явления с точки зрения более эффективного использования в практической жизни. Основными понятиями прагматического анализа выступают

– «эффективность» – достижение высокого результата минимальными ресурсами;

– «результативность» – способность достигать поставленную цель;

– «оценка» – величина, характеризующая то или иное явление с точки зрения эффективности и результативности.

Прагматический анализ осуществляется в несколько этапов:

– осмысление объекта или процесса с точки зрения его функций;

– определение результативности системы;

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

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

– изучение возможностей системы, ее потенциала, неиспользованных резервов;

– выработка предложений по повышению эффективности системы.

Аксиологический анализ предполагает анализ того или иного объекта, процесса, явления в системе ценностей.

Методика аксиологического анализа еще не сложилась. Можно предложить следующую его схему:

– выявление множества оцениваемых объектов;

– определение критериев и системы оценивания;

– формирование группы экспертов;

– проведение аксиологической экспертизы;

– получение системы оценок объектов;

– выработка рекомендаций по совершенствованию оцененных объектов.

Ситуационный анализ имеет особое значение при использовании метода case-study. Данный вид анализа основывается на совокупности приемов и методов осмысления ситуации, ее структуры, определяющих ее факторов, тенденций развития и т.п.

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

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

изложив их в категориях понятного управленцу языка. От прагматического анализа рекомендательный анализ отличается тем, что предполагает выработку вариантов поведения в некоторой ситуации.

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

Задачи, решаемые в процессе реализации метода case-study:

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

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

3. Установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, исследований ее разворачивания (причинно-следственный анализ).

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

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

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

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

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

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

Принципы использования метода case-study

Метод кейсов основывается на следующих принципах:

– принцип партнерства, сотрудничества с обучающимися, базирующийся на признании их партнерами в образовательной деятельности, на взаимодействии и коллективном обсуждении ситуаций;

– принцип смещения роли педагога с трансляции и «разжевывания» знаний к организации процесса их добывания – возрастание роли преподавателя как эксперта и консультанта, помогающего обучающемуся;

– принцип творчества, который предполагает превращение кейса и занятия с его применением в индивидуально неповторимый творческий продукт.

Характеристика кейса-задания

Кейсы – учебные конкретные ситуации, специально разработанные на основе фактического материала с целью последующего разбора на уроке. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать решения. Акцент обучения переносится на

выработку готового знания самими учащимися, что очень актуально в связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов.

Кейс содержит некоторое количество информационных источников по рассматриваемой проблеме, может содержать некоторые варианты решений, иллюстрирующие примеры и пр.

Структура кейса и принципы его построения

При составлении кейсов нужно придерживаться следующих основных этапов создания кейсов:

1. Формирование целей кейса. Этот этап включает определение места кейса в структуре учебной дисциплины, определение того раздела дисциплины, которому посвящена данная ситуация; формулирование целей и задач. Не все темы учебной программы можно строить в технологии кейсов. Важно понимать, что должна быть жизненная конкретная ситуация, которую обучающимся нужно решить. На данном этапе преподавателю так же важно определить, сколько учебных часов будет посвящено решению данного кейса.

2. Определение проблемной ситуации. При этом сама проблема **не имеет однозначных решений**. Для работы с такой ситуацией необходимо правильно поставить учебную задачу, и для ее решения подготовить «кейс» с различными информационными материалами (статьи, литературные рассказы, сайты в сети Интернет, статистические отчеты и пр.)

3. Построение содержания кейса, состоящего из основных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте. Педагогу необходимо четко понимать, что должно быть в кейсе, а без чего можно обойтись.

4. Сбор информации относительно тезисов содержания кейса.

5. Написание текста кейса. Содержание текста и объема кейса должно быть ориентировано на возрастные особенности обучающихся. Кейсы могут быть представлены в различной форме: от нескольких предложений на одной странице до множества страниц. Может даваться «запутанная» информация. Нет определенного стандарта представления кейсов. Как, правило, кейсы представляются в печатном виде или на электронных носителях, однако включение в текст фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным для учеников. Обучающиеся сами должны выбрать те данные, которые им необходимы для решения проблемы. В связи с развитием компьютерных технологий, содержание текста может даваться в виде ссылок на информационные ресурсы Интернет.

6. Внедрение кейса в практику обучения, его применение при проведении учебных занятий.

Требования кейсу

1. Кейс должен:

- быть написан интересно, простым и доходчивым языком;
- показывать как положительные примеры, так и отрицательные;
- содержать необходимое и достаточное количество информации;
- быть актуальным на сегодняшний день.

Текст кейса не должен подсказывать ни одного решения относительно поставленной проблемы.

2. При составлении кейсов нужно учитывать следующие требования к формату и структуре кейса:

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

– информационная часть – информация, которая позволит правильно понять развитие событий.

– методическая часть – разъясняет место данного кейса в структуре учебной дисциплины, формулирует задания по анализу кейса для обучающихся.

Решение кейсов рекомендуется проводить в 5 этапов:

Первый этап – знакомство с ситуацией, ее особенностями.

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

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

Четвертый этап – анализ последствий принятия того или иного решения.

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

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

Общая схема работы с кейсом на данном этапе может быть представлена следующим образом:

– в первую очередь следует выявить ключевые проблемы кейса и понять, какие именно из представленных данных важны для решения;

– войти в ситуационный контекст кейса, определить, кто его главные действующие лица, отобрать факты и понятия, необходимые для анализа, понять, какие трудности могут возникнуть при решении задачи;

– следующим этапом является выбор метода исследования.

Роль преподавателя в использовании и применении кейс-задания

Преподаватель выступает в роли тьютора, консультанта в течение всего процесса обучения, разрешает и не допускает конфликты, создает обстановку сотрудничества, обеспечивает соблюдение личностных прав обучающихся. Направляет беседу или дискуссию с помощью проблемных вопросов, контролирует время работы, побуждает обучающихся отказаться от поверхностного мышления, вовлекает всех обучающихся группы в процесс анализа кейса.

Особенность работы преподавателя, практикующего кейс-метод, заключается в том, что он не только реализует максимально свои способности, но и развивает их. Основное содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций – обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской.

В процессе обучения любой педагог решает задачи обучения, воспитания и развития обучающихся. При этом для решения этих задач преподавателю приходится выполнять шесть основных функций.

1. Гносеологическую функцию, решающую задачу получения и накопления новых знаний.

2. Проектировочную функцию, связанную с проектированием целей.

3. Конструирующую функцию, которая включает действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий.

4. Организационную функцию, решающую задачи реализации запланированных действий, организации учебно-воспитательного процесса.

5. Коммуникативную функцию, которая включает в себя действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса.

6. Воспитательную функцию, направленную на формирование личности обучающегося, его социализацию.

Структура урока в технологии кейс – метода:

- ознакомление обучающихся с текстом кейса;
- анализ кейса;
- непосредственная работа над решением проблемы;
- организация обсуждения кейса, дискуссии, презентации;
- оценивание участников дискуссии;
- подведение итогов дискуссии.

Система оценивания

Интерактивная методика требует оценивания не столько набора определенных знаний, сколько умения обучающихся анализировать конкретную ситуацию, принимать решение, логически мыслить, при этом лучше всего использовать многокомпонентный метод формирования итоговой оценки, составными частями которого будут оценки за: участие в дискуссии или презентации, измеренное уровнем активности обучающихся; за подготовленные письменные работы.

В процессе работы над кейсом, обучающиеся могут разделять свои обязанности в решении проблемы. Одни обучающиеся отвечают за теоретическую сторону вопроса, другие – за техническое оснащение проблемы (презентации, буклеты и прочие продукты деятельности). Преподаватель, в ходе работы над кейсами, ведет свои наблюдения и дает оценку деятельности обучающихся.

Критерии оценивания на уроке

Оценка выступающего (выступающих):

1. Грамотная речь
2. Емкость, лаконичность, полное раскрытие темы, решение проблемы
3. Качество ответов на дополнительные вопросы
4. Доказательная база

Оценка группы:

1. Существенные дополнения к выступлению
2. Индивидуальная работа в группе, индивидуальные задания
3. Участие в обсуждении проблемы

За каждую работу над кейсом каждый обучающийся может получить хорошую оценку. Данные критерии можно предложить экспертной группе, собранной из обучающихся. В этом случае стимул к работе проявляется гораздо в большей степени, ведь оценивать труд будет не преподаватель, а однокурсники.

Анализ кейса, данный обучающимся при письменной работе, считается удовлетворительным, если:

- было сформулировано и проанализировано большинство проблем, имеющих в кейсе;
- были сделаны собственные выводы на основании информации о кейсе, которые отличаются от выводов других обучающихся;
- решение ситуаций по смыслу и содержанию отвечают требованиям.

10. Методические рекомендации по решению задач

Ситуационные задачи позволяют интегрировать знания, полученные в процессе изучения разных предметов. При этом они могут предусматривать расширение образовательного пространства студента.

Решение ситуационных задач, базирующихся на привлечении студентов к активному разрешению учебных проблем, тождественных реальным жизненным, позволяет студенту овладеть умениями быстро ориентироваться в разнообразной информации, самостоятельно и быстро отыскивать необходимые для решения проблемы сведения и, наконец, научиться активно, творчески пользоваться своими знаниями.

Новые условия образовательной политики, переход от знаниевого подхода к компетентностному в обучении требуют использования на занятии новых методических ресурсов. Одним из них является ситуационная задача, позволяющая сочетать компетентностно-ориентированный подход с традиционным содержанием образования.

Ситуационная задача учит студента мобилизовать имеющиеся знания и опыт, своё настроение и волю для решения проблемы в конкретных жизненных обстоятельствах – то есть быть компетентным, что соответствует ФГОС нового поколения. Качество современного образования раскрывается через качество его результатов и условий, созданных для достижения результатов.

Важнейшим ресурсом обновления содержания среднего профессионального образования являются ситуационные задачи, позволяющие обучать студентов решать профессиональные и жизненные проблемы с помощью предметных знаний, которые относятся к понятию методических ресурсов. Они позволяют представить предметные и метапредметные результаты образования в комплексе умений и навыков, основанных на знаниях за счёт усвоения разных способов деятельности, методов работы с информацией.

Ситуационные задачи – это задачи, позволяющие студенту осваивать интеллектуальные операции последовательно в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка.

Специфика ситуационной задачи заключается в том, что она носит ярко выраженный практико-ориентированный характер, но для ее решения необходимо конкретное предметное знание. Зачастую требуется знание нескольких учебных дисциплин. Кроме этого, такая задача имеет не традиционный номер, а красивое название, отражающее ее смысл. Обязательным элементом задачи является проблемный вопрос, который должен быть сформулирован таким образом, чтобы студенту захотелось найти на него ответ.

Ситуационные задачи близки к проблемным и направлены на выявление и осознание способа деятельности. При решении ситуационной задачи студент и преподаватель преследуют разные цели: для обучающегося – найти решение, соответствующее данной ситуации; для преподавателя – освоение студентами способа деятельности и осознание его сущности.

Ситуационные задачи ориентированы на формирование наиболее универсальных способов работы с информацией. Большинство исследователей выделяют следующий набор универсалий: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, узнавание, выбор, составление, комбинирование, перестановка, преобразование, унификация, структурирование, построение, варианты по аналогии.

Структура ситуационной задачи.

При всём многообразии видов ситуационных задач, все они имеют типовую структуру.

Как правило, задача включает в себя:

- название (желательно яркое, привлекающее внимание);
- ситуацию – случай, проблема, история из реальной жизни;
- личностно-значимый познавательный вопрос;
- информация по данному вопросу, представленная в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистические данные);
- вопросы или задания для работы с задачей. Задания для студентов в этих задачах составляются разного уровня сложности (от ознакомления до оценки), что позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов, а также особенности учебной группы.

Структура ситуационной задачи содержит всю ту избыточную информацию, которая необходима для того, чтобы подготовить человека для успешной жизни в информационном обществе. Обучение учащихся решению проблем предполагает освоение универсальных способов деятельности, применимых в самых разных ситуациях.

Ситуационная задача представляет собой описание конкретной ситуации, более или менее типичной для определенного вида деятельности.

Содержание ситуационной задачи, как правило, определяется потребностями и интересами конкретной группы учащихся, ориентировано на

имеющийся культурный опыт и предоставляет возможность творчески осваивать новый опыт. Это содержание включает описание условий деятельности и желаемого результата. Решение задачи заключается в определении способа деятельности.

Проектирование ситуационных задач осуществляется как на учебном, так и на внеучебном материале.

Логика построения задач предполагает:

- формулировку лично значимого вопроса, который поможет ученику убедиться в необходимости данного знания;

- подбор текстов (это могут быть простые тексты, в которых информация задана как в явном, так и неявном виде; это могут быть сложные тексты; это могут быть тексты разных видов и жанров: отрывки из художественных произведений, биографии, тексты развлекательного характера, личные письма, документы, статьи из газет и журналов, деловые инструкции, рекламные объявления, товарные ярлыки, географические карты и др. В них могут использоваться различные формы представления информации: диаграммы, рисунки, карты, таблицы, графики и др.);

- наличие вопросов и заданий к текстам, которые носят проблемный характер, предполагают обобщение информации, соотнесение содержания текста со своим жизненным опытом и ориентированы на получение продукта, например, разработку проекта.

Важным условием является разнообразный характер заданий, позволяющий студентам не столько воспроизводить знания, сколько оценить представленную информацию, сформулировать гипотезы, сделать выводы, высказать свою точку зрения, предположить разные варианты решений, использовать имеющиеся знания для решения задачи.

Специфическими чертами ситуационных задач являются направленность на выявление и осознание способа деятельности, множественность допустимых решений, возможность использования на разных этапах учебного процесса.

Во всех случаях решение ситуационных задач направлено на достижение образовательных результатов, выходящих за рамки учебного предмета и применимых в разных видах деятельности.

Функции ситуационных задач.

Ситуационные задачи – прием обучения нового поколения, сочетающий в себе целый ряд *функций*.

Дадим их краткую характеристику:

- функция организации познавательной деятельности студентов – ситуационные задачи, которые способствуют усвоению знаний;

- функция организации самостоятельной учебной деятельности студентов – ситуационные задачи, позволяющие самостоятельно приобретать знания, проверять свои достижения с помощью разноуровневых заданий, вести учет результатов;

– корректирующая функция – ситуационные задачи, которые позволяют оценивать результаты работы, а также осуществлять необходимые корректирующие действия.

Педагогический процесс можно рассматривать как непрерывную цепь взаимосвязанных, взаимопродолжающихся ситуационных задач. Это наиболее подвижные, быстро поддающиеся изменению элементы процесса обучения. Структура ситуационных задач внешне проста. В нее входит педагог, обучающийся, их эмоционально-интеллектуальное взаимодействие. Но такая простота обманчива, так как оно проявляется в совместном действии двух сложных внутренних миров педагога и обучающегося.

Ситуативные задачи могут создаваться целенаправленно или возникать стихийно.

Таким образом, возможности ситуационных задач состоят в способности изменить отношения преподаватель – студент в направлении их равноправного взаимодействия, когда преподаватель выступает не как источник верного ответа, а как помощник в освоении знаний и способов действий.

Непременным условием правильного решения задач является умение четко сформулировать к основному вопросу дополнительные вопросы, охватывающие содержание задачи. Правильный ответ на дополнительные вопросы позволит сделать верный окончательный вывод.

Решение задач должно быть полным и развернутым и состоять из трех этапов:

1. Анализ ситуации. На данном этапе необходимо, прежде всего, уяснить содержание задачи, сущность возникшего спора и все обстоятельства дела.

2. Оценка ситуации (доводов сторон) с точки зрения действующего законодательства. Для этого студент должен определить юридическое значение фактических обстоятельств, упомянутых в задаче, и квалифицировать указанное в условии задачи правоотношение.

3. Формулировка выводов, в том числе об обоснованности требований или возражений сторон спора, а если дело уже решено судом – то и об обоснованности изложенного в казусе решения.

Юридическая квалификация фактов и отношений должна основываться на нормах права. Рассуждения и выводы должны быть обоснованы ссылками на конкретные правовые нормы. При этом указываются абзацы, части, пункты, статьи нормативного акта. Текст этих норм необходимо в соответствующей части процитировать. Однако решение не должно состоять лишь из дословного изложения или пересказа текста статей нормативных актов.

Преподаватель вправе задавать отвечающему дополнительные вопросы, вытекающие из условия задачи, либо относящиеся к рассматриваемой учебной теме. Проработка контрольных вопросов, как и само решение задачи, осуществляется студентами самостоятельно, в процессе подготовки к практическому занятию.

Занятия проводятся с использованием активных и интерактивных образовательных технологий: решение задач в малых группах, дискуссий и творческих заданий.

Задачи решаются письменно в отдельной тетради для практических занятий. Следует проанализировать описанную в задаче ситуацию и ответить на все вопросы к задаче со ссылками на нормы действующего законодательства. Ответы должны быть развернутыми и обоснованными. Обычно в задаче поставлено несколько вопросов. Поэтому целесообразно на каждый вопрос отвечать отдельно (сначала в тетрадь выписывается вопрос № 1, затем – ответ на него, вопрос № 2 и ответ, и т.д.). Иногда для ответа на вопрос достаточно указать на одну или несколько правовых норм. Однако если вопрос требует от студента проанализировать ситуацию с точки зрения соблюдения действующего законодательства, ответ должен быть развернутым. Ответы на подобные вопросы наиболее важны, поскольку демонстрируют способность студента применять правовую норму к конкретной жизненной ситуации.

На занятии студент обязательно должен иметь при себе тетрадь с письменным решением задач и полные тексты тех нормативных правовых актов, которые использовались при решении (в электронном или печатном виде).

11. Формы и функции педагогического контроля

11.1. В области контроля можно выделить три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную.

Диагностическая функция: контроль – это процесс выявления уровня знаний, умений, навыков, оценка реального поведения студентов.

Обучающая функция контроля проявляется в активизации работы по усвоению учебного материала.

Воспитательная функция: наличие системы контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях, особенности личности, устранить эти пробелы, формирует творческое отношение к предмету и стремление развить свои способности.

В учебно-воспитательном процессе все три функции тесно взаимосвязаны и переплетены, но есть и формы контроля, когда одна, ведущая функция превалирует над остальными. Так, на семинаре в основном проявляется обучающая функция: высказываются различные суждения, задаются наводящие вопросы, обсуждаются ошибки, но вместе с тем семинар выполняет диагностическую и воспитывающую функции.

Зачеты, экзамены, тестирование выполняют преимущественно диагностическую функцию контроля

При применении программированного контроля проявляется его обучающая и контролирующая функции.

11.2. Формы педагогического контроля

Систему контроля образуют экзамены, зачеты, устный опрос (собеседование), письменные контрольные, рефераты, семинары, курсовые, контрольные работы. Каждая из форм имеет свои особенности.

Во время устного опроса контролируются не только знания, но тренируется устная речь, развивается педагогическое общение. Письменные работы позволяют документально установить уровень знания материала, но требуют от преподавателя больших затрат времени. Экзамены создают дополнительную нагрузку на психику студента. Курсовые и дипломные работы способствуют формированию творческой личности будущего специалиста. Умелое сочетание разных видов контроля — показатель уровня постановки учебного процесса в вузе и один из важных показателей педагогической квалификации преподавателя.

По времени педагогический контроль делится на текущий, тематический, рубежный, итоговый, заключительный.

Текущий контроль помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение (опрос, контрольные, задания, проверка данных самоконтроля).

Тематический контроль — это оценка результатов определенной темы или раздела программы.

Рубежный контроль — проверка учебных достижений каждого студента перед тем, как преподаватель переходит к следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части.

Итоговый контроль — экзамен по курсу. Это итог изучения пройденной дисциплины, на котором выявляется способность студента к дальнейшей учебе. Итоговым контролем может быть и оценка результатов научно-исследовательской практики.

Заключительный контроль — госэкзамены, защита дипломной работы или дипломного проекта, присвоение квалификации Государственной экзаменационной комиссией.

12. Методические рекомендации по проведению зачетов, экзаменов.

Зачет — важный этап в учебном процессе, имеющий целью проверку знаний, выявление умений применять полученные знания к решению практических задач. Как подготовка к нему, так и сам — форма активизации и систематизации полученных знаний, их углубления и закрепления. При подготовке к экзамену рекомендуем все вопросы, выносимые на зачет, разбить на три группы:

1) наиболее легкие вопросы, не требующие детальной углубленной проработки. Для этой группы вопросов необходимо в обязательном порядке краткое повторение материала;

2) сравнительно хорошо известные вопросы, в которых, однако, могут оставаться неясными отдельные стороны и аспекты. Для этой группы вопросов необходимо более глубокое повторение материала, обращение к дополнительной и учебной литературе, а также к нормативным актам;

3) наиболее слабо изученные или сложные в теоретическом отношении вопросы, требующие большой самостоятельной работы, а в отдельных случаях консультации преподавателя.

Мы рекомендуем начинать подготовку с первой группы вопросов, что позволит более быстро и качественно подготовиться к зачету.

В сам ответ на зачете целесообразно включить следующие структурные элементы:

- краткую характеристику исторического аспекта рассматриваемого вопроса;
- анализ содержания вопроса, его развитие в правовой литературе и в законодательстве;
- анализ различных подходов к данному вопросу;
- значение вопроса для решения теоретических и практических проблем в современных условиях развития государственности и законодательства в России.

В ходе зачета студент должен быть готов к ответу на дополнительные вопросы, к решению задач в рамках проблематики билета. При подготовке к ответу на вопрос на зачете можно использовать программу курса и, если это согласовано с преподавателем, нормативные источники.

На зачете студент должен четко и ясно формулировать ответ на вопрос билета; ответ необходимо проиллюстрировать конкретной практической информацией. Студент должен глубоко разбираться во всем круге вопросов по получаемой специальности.

Результат зачете определяется недифференцированной оценкой «зачтено».

Результаты зачета вносятся в зачетную книжку студента.

Зачет проводится в аудитории, которая заранее определяется учебным отделом. Для подготовки к сдаче зачета студенту может быть выдана рабочая программа по дисциплине. Студентам предъявляются на выбор билеты зачета, включающие два вопроса. Преподаватель вправе предложить студенту практическую задачу в качестве третьего задания

Зачет проводится в устной форме. Однако студентам рекомендуется сделать краткие записи ответов на проштампованных листах. Письменные ответы делаются в произвольной форме. Это может быть развернутый план ответов, статистические данные, точные формулировки нормативных актов, схемы, позволяющие иллюстрировать ответ, и т.п. Записи, сделанные при подготовке к ответу, позволят студенту составить план ответа на вопросы, и, следовательно, полно, логично раскрыть их содержание, а также помогут отвечающему справиться с естественным волнением, чувствовать себя увереннее. В то же время записи не должны быть слишком подробные. В них трудно ориентироваться при ответах, есть опасность упустить главные положения, излишней детализации несущественных аспектов вопроса, затянуть его. В итоге это может привести к снижению уровня ответа и повлиять на его оценку.

Итоговый экзамен по дисциплине является завершающим этапом проверки качества полученных в процессе обучения теоретических и профессиональных знаний студентов. зачет позволяет оценить:

- степень выполнения студентами требований государственного образовательного стандарта в области теоретических знаний общепрофессиональных и специальных дисциплин, профессиональных знаний специальных дисциплин и дисциплин специализации;
- приобретение навыков практической деятельности.
- умение ориентироваться и применять на практике законодательные акты Российской Федерации;
- уметь критически анализировать различные точки зрения авторов;
- уметь изложить собственное мнение, приводя доказательные аргументы.

Необходимо не только знать теоретические основы наук, но и важнейшие положения законодательства и нормативные акты. Кроме того, студент должен систематически знакомиться с публикациями по правовым проблемам. По основным темам будет проведена консультация.

Рекомендуемая процедура проведения устного экзамена:

- в аудитории одновременно могут находиться не более шести обучающихся;
- при сдаче устного экзамена обучающийся берет, как правило, только один билет;
- в случаях, когда обучающийся берет второй билет, оценка его ответа снижается на один балл;
- для подготовки к ответу обучающемуся отводится не менее 30 минут;
- после подготовки к ответу или по истечении отведенного для этого времени обучающийся докладывает экзаменатору о готовности и с его разрешения или по вызову отвечает на поставленные в билете вопросы;
- прерывать обучающегося при ответе не рекомендуется, исключение – ответ не по существу вопроса билета;
- по окончании ответа на вопросы билета экзаменатор может задавать обучающемуся дополнительные и уточняющие вопросы в пределах учебного материала, вынесенного на экзамен, в том числе по темам, пропущенным обучающимся;
- если обучающийся отказался от ответа на билет, ему выставляется неудовлетворительная оценка;
- оценка по результатам устного экзамена объявляется обучающемуся и вносится экзаменатором в экзаменационную (зачетную) ведомость, зачетную книжку;
- неудовлетворительные оценки («не явился») в зачетные книжки не вносятся;
- после ответа на все вопросы обучающийся сдает экзаменатору билет и конспект (тезисы) ответа;
- = обучающимся, которые были замечены в использовании неразрешенных пособий и различного рода записей, а также нарушающим

установленные правила поведения на устном экзамене, по решению председателя экзаменационной комиссии (экзаменатора) могут даваться дополнительные задания по любому из вынесенных на устный экзамен разделов учебной дисциплины.

Рекомендуемая процедура проведения письменного экзамена:

– перед началом письменного экзамена обучающимся выдаются задания, тесты и учебные пособия, которыми разрешено пользоваться на письменном экзамене, и другие материалы, необходимые для выполнения задания. Перечень материалов, разрешенных для использования во время письменного экзамена, обсуждается на заседании кафедры и утверждается совместно с билетами;

– одновременно с билетом выдается необходимое количество листов чистой маркированной бумаги. Пользоваться другими листами бумаги, кроме выданных, не разрешается;

– все листы выданной бумаги, в том числе с черновыми записями, по окончании письменного экзамена должны сдаваться экзаменатору;

– выход обучающихся из помещения, где проводится письменный экзамен, может быть разрешен экзаменатором лишь в случае крайней необходимости, при этом обучающийся обязан сдавать свою работу экзаменатору;

– по завершении выполнения работы или по истечении времени, отведенного на письменный экзамен, все обучающиеся сдают работы, в том числе незавершенные;

– оценка по результатам письменного экзамена объявляется после проверки работы, но не позднее двух дней после ее выполнения, и проставляется в экзаменационную ведомость, зачетную книжку и учебную карточку обучающегося.

Критерии оценки знаний

Проверка и оценка умения и навыков осуществляется в ходе текущей, промежуточной и итоговой аттестации учащихся и студентов. Текущая проверка и оценка проводится в рамках учебных занятий по курсу. Ее формы и типы отметок определяются преподавателем. Промежуточная проверка и оценка проводится по итогам изучения всего учебного курса. Ее формы и тип выставляемых отметок определяются учебным заведением. Это может быть контрольная работа, тест, зачет, экзамен. Осуществляет аттестацию чаще всего сам преподаватель, проводивший учебный курс. Итоговая проверка и оценка осуществляется в ходе аттестации, проводимой по завершении студентом всей образовательной программы. Ее формы и процедура определяются учебным заведением; осуществляет итоговую аттестацию государственная аттестационная комиссия.

Можно выделить следующие основные функции, которые выполняет проверка и оценка знаний, умений и навыков в учебном процессе.

1. Ориентирующая. Эта функция реализуется следующим образом: текущая оценка дает учащемуся ориентир (обратную связь) с точки зрения того, насколько успешно он усвоил определенные знания, умения и навыки, и

таким образом способствует их корректировке и совершенствованию. Однако это происходит лишь в том случае, когда преподаватель не только выставляет отметку, но и содержательно характеризует результаты ответа учащегося (студента) или выполнения им контрольного задания. Данную функцию обычно выполняют текущая проверка и оценка.

2. Стимулирующая. Хорошо известно, что проверка и оценка во многих случаях являются необходимым стимулом к изучению учебного материала учащимся (студентом). В связи с этим имеют значение критерии и систематичность проведения проверочных процедур. Критерии, которые использует преподаватель на экзамене или контрольной работе, определяют «что» и «как» будут учить студенты. Если он требует точной формулировки определений понятий, приведения примеров, если он проверяет не только воспроизведение учебного материала, но и его понимание, умение применить соответствующие знания, то студент в своих учебных занятиях будет ориентироваться именно на это. Систематичность проверки является стимулом к систематическому изучению предмета в ходе учебного курса. В этом заключается важная роль регулярного проведения текущей проверки и оценки.

3. Аттестационная (контролирующая). Данная функция проявляется в выявлении знаний, умений и навыков учащихся, усвоенных ими на определенном этапе обучения. Это необходимо для определения их готовности к дальнейшему обучению или выполнению трудовой деятельности. Контроль призван гарантировать достижение целей соответствующей образовательной программы и качество образования. Этому служат промежуточная и итоговая аттестация. Преподаватель в процессе промежуточной оценки студента (учащегося), выставляя ему определенную отметку дает гарантию того, что студент усвоил знания по соответствующему курсу. Совокупность предметов, изученных студентом, и полученных им отметок, характеризует степень его подготовленности по данной образовательной программе. Проверка и оценка в ходе итоговой аттестации, которая осуществляется государственной аттестационной комиссией, призвана осуществить независимый контроль и дать гарантию того, что студент достиг целей образовательной программы.

Многие начинающие и опытные преподаватели считают проверку и оценку знаний одной из наиболее сложных педагогических задач в процессе обучения. Рассмотрим основные принципы проверки и оценки, на которые следует ориентироваться преподавателю юридической психологии, независимо от того, в каком типе учебного заведения и в рамках какой образовательной программы он работает.

1. Объективность. Заключается и необходимости оценивать знания учащихся независимо от субъективного мнения оценивающего. Различные проверочные процедуры обеспечивают объективность в разной степени:

1) с четко сформулированными заданиями лучше, чем с заданиями общего и неопределенного характера;

2) письменные лучше, чем устные;

3) с четкими критериями правильности ответа лучше, чем с туманно выраженными критериями,

4) проводимые независимыми экспертами лучше, чем одним экзаменатором. Педагогические установки преподавателя и отношения учащегося (студента), сформировавшиеся под влиянием определенных предшествующих факторов, влияют на оценку знаний и отметку. Поэтому важная задача учителя состоит в том, чтобы, осознавая это, минимизировать влияние своих субъективных установок.

2. Валидность. Заключается в необходимости гарантировать получение достоверной информации о знаниях, умениях и навыках учащегося. Для этого преподавателю важно быть уверенным в том, что контрольное задание выполнено учащимся самостоятельно (без посторонней помощи), что оно характеризует знания именно этого учащегося. Предотвращение списывания, подсказок и плагиата – серьезная педагогическая проблема.

3. Надежность. Заключается в необходимости гарантировать, что знания учащегося, получившие определенную оценку, сохраняются у него на длительный срок. Реализация этого принципа наиболее сложна, поскольку процедуры оценки знаний проводятся, как правило, однократно.

4. Дифференцированность. Заключается в необходимости оценивать знания таким образом, чтобы получаемые учащимися оценки и отметки дифференцировали их уровень и качество. Степень дифференцированности, разумеется, зависит от ее необходимости и целесообразности. В ряде случаев отметок «зачет-незачет» бывает достаточно, когда оценивается исполнение или невыполнение определенных заданий. В других случаях необходима более дифференцированная система, включающая отметки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

5. Системность. Заключается в оценке знания учащимися содержания всех разделов и тем курса, а также всех компонентов учебного материала (эмпирического материала, психологических теории, понятий, примерок использования понятий, классификаций, закономерностей, применения этих закономерностей на практике, переноса знаний на новые объекты и понятия). Несоблюдение этого принципа приводит к тому, что экзамен превращается в «лотерею». Успешная его сдача приобретает вероятностный характер; тем самым отметка лишается объективности. Для достижения системности необходимо использовать комплексы оценивающих процедур, разные типы формулировки вопросов и постановки проверочных заданий. В результате они могут выявить все основные составляющие знаний, перечисленные выше, охарактеризовать знание как отдельных тем и понятий, так и понимание связи содержания отдельных тем друг с другом.

6. Систематичность (или регулярность). Заключается в необходимости проводить оценочные процедуры регулярно и периодически в ходе изучения курса. Это обеспечивает стимулирование регулярной самостоятельной учебной деятельности студентов и систематическое накопление знаний по предмету. Целесообразно проводить проверочные работы после изучения каждой очередной темы, завершения раздела программы, а также и конце

всего курса. Так можно преодолеть старый недостаток российской вузовской системы обучения «от сессии до сессии...»

7. Конфиденциальность. Заключается в том, что преподаватель должен принимать необходимые меры для того, чтобы результаты оценки были известны только ему самому, студенту и руководителю образовательной программы. Особое внимание этому аспекту оценивания уделяется в американских университетах. Публичное оглашение отметок считается нарушением права личности на конфиденциальность. Однако в российской образовательной системе этому вопросу не уделяется должного внимания. Напротив, порой информирование товарищей по учебе и коллег об успехах или недочетах конкретного студента рассматривается как способ положительного или негативного стимулирования.

Данные критерии применимы к учебным занятиям по юридической психологии предметно-ориентированного типа, которые предполагают четко очерченный круг знаний, подлежащих усвоению. Целесообразность и выполнимость этих критериев часто является предметом для дискуссий между преподавателями или преподавателями и студентами. Тем не менее проводить оценку знаний в рамках такого курса необходимо, как и при изучении других предметов.

При оценке знаний по юридической психологии, как и по другим дисциплинам, может использоваться два типа оценивания:

- 1) нормативное оценивание или
- 2) оценивание на основе распределения результатов.

Нормативное оценивание подразумевает оценку степени соответствия знаний учащихся (студентов) определенным нормам усвоения, которые заранее устанавливаются экзаменаторами. При этом оценивается, насколько полные, точные, глубокие знания продемонстрировал учащийся. При такой стратегии оценивания существуют определенные эталоны знаний, к которым стремятся учащиеся, и они могут их достичь. Таким образом, большинство студентов учебной группы, в принципе, может получить отличные отметки. Однако практика ежегодного оценивания в целом приводит к кривой нормального распределения отметок. Систематическое преобладание отличных отметок порой рассматривается как признак заниженного уровня требований, а преобладание удовлетворительных и неудовлетворительных отметок – завышенного уровня требований экзаменатора.

Оценивание на основе распределения результатов. Такую стратегию оценивания в американском образовании называют «оценкой на кривой». Под «кривой» подразумевается кривая распределения оценок, которые получили все студенты данного учебного курса. В соответствии с такой кривой небольшая доля студентов получает оценки ниже среднего уровня (например, «удовлетворительно»), другая небольшая доля — оценки выше среднего (например, «отлично»), большая часть же студентов попадает в центральную часть кривой и получает средние оценки (например, «хорошо»). Таким образом, оценка и отметка одного студента зависит от отметок других. При

такой стратегии оценивания нет строго фиксированных эталонов знаний, они меняются в процессе реального оценивания.

Реальные проблемы, с которыми сталкивается экзаменатор при поиске объективных эталонов для нормативного оценивания, приводят к необходимости ориентироваться на среднестатистическое распределение результатов. Все преподаватели, вероятно, помнят случаи из своей практики, когда они оценивали знания студента выше или ниже в зависимости от того, какую отметку поставили предыдущим студентам. Это объективные трудности процесса оценивания. Формулировка четких критериев помогает их преодолеть, но определить эти критерии непросто.

Планирование учебного курса предполагает планирование мероприятий по проверке и оценке знаний студентов. Преподаватель должен заранее предусмотреть:

- 1) какие критерии и показатели он будет использовать в оценке успеваемости студентов по учебному курсу;
- 2) будет ли учитываться посещаемость занятий и активность студентов;
- 3) как часто будет проводиться проверка знаний;
- 4) какие виды и формы оценивания будут использоваться;
- 5) когда будут проводиться проверочные процедуры: даты и время;
- 6) какова будет длительность каждой проверочной процедуры и какие учебные часы будут для этого использоваться;
- 7) каким будет вклад каждой текущей оценки в итоговую оценку по всему курсу.

Перечисленную информацию желательно сообщить студентам на первом занятии. Это позволит им заранее спланировать основные виды своей учебной активности, своевременно сориентироваться в требованиях преподавателя к усвоению знаний по курсу.

13. Особенности реализации дисциплины для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья

Для обеспечения образования инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разрабатывается адаптированная образовательная программа, индивидуальный учебный план с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в частности применяется индивидуальный подход к освоению дисциплины, индивидуальные задания: рефераты, письменные работы и, наоборот, только устные ответы и диалоги, индивидуальные консультации, использование диктофона и других записывающих средств для воспроизведения лекционного и семинарского материала.

Обучение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья при необходимости осуществляется кафедрой на основе адаптированной рабочей программы с использованием специальных методов обучения и дидактических материалов, составленных с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких обучающихся (обучающегося).

В целях освоения учебной программы дисциплины инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья кафедра обеспечивает:

1) для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению:

– размещение в доступных для обучающихся, являющихся слепыми или слабовидящими, местах и в адаптированной форме справочной информации о расписании учебных занятий;

– присутствие ассистента, оказывающего обучающемуся необходимую помощь;

– выпуск альтернативных форматов методических материалов (крупный шрифт или аудиофайлы);

2) для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху:

– надлежащими звуковыми средствами воспроизведение информации;

3) для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата:

– возможность беспрепятственного доступа обучающихся в учебные помещения, туалетные комнаты и другие помещения кафедры, а также пребывание в указанных помещениях.

Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных группах или в отдельных организациях.

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине.

Учебно-методические материалы для самостоятельной работы обучающихся из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья предоставляются в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья и восприятия информации:

Категории студентов

Формы

С нарушением слуха

– в печатной форме;

– в форме электронного документа;

С нарушением зрения

– в печатной форме увеличенным шрифтом;

– в форме электронного документа;

– в форме аудиофайла;

С нарушением опорно-двигательного аппарата

– в печатной форме;

– в форме электронного документа;

– в форме аудиофайла;

Студентам с ограниченными возможностями здоровья увеличивается время на подготовку ответов к зачёту, разрешается готовить ответы с использованием дистанционных образовательных технологий.

Методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующие этапы формирования компетенций.

При проведении процедуры оценивания результатов обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья предусматривается использование технических средств, необходимых им в связи с их индивидуальными особенностями.

Процедура оценивания результатов обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по дисциплине предусматривает предоставление информации в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья и восприятия информации:

Для лиц с нарушениями зрения:

- в печатной форме увеличенным шрифтом;
- в форме электронного документа;
- в форме аудиофайла.

Для лиц с нарушениями слуха:

- в печатной форме;
- в форме электронного документа.

Для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

- в печатной форме;
- в форме электронного документа;
- в форме аудиофайла.

Данный перечень может быть конкретизирован в зависимости от контингента обучающихся.

При проведении процедуры оценивания результатов обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по дисциплине (модулю) обеспечивается выполнение следующих дополнительных требований в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся:

1). инструкция по порядку проведения процедуры оценивания предоставляется в доступной форме (устно, в письменной форме, устно с использованием услуг сурдопереводчика);

2). доступная форма предоставления заданий оценочных средств (в печатной форме, в печатной форме увеличенным шрифтом, в форме электронного документа, задания зачитываются ассистентом, задания предоставляются с использованием сурдоперевода);

3). доступная форма предоставления ответов на задания (письменно на бумаге, набор ответов на компьютере, с использованием услуг ассистента, устно).

При необходимости для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов процедура оценивания результатов обучения по дисциплине (модулю) может проводиться в несколько этапов.

Проведение процедуры оценивания результатов обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья допускается с использованием дистанционных образовательных технологий.

Перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения дисциплины.

Для освоения дисциплины инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья предоставляются основная и дополнительная учебная литература в виде электронного документа в фонде библиотеки и / или в электронно-библиотечных системах. А также предоставляются бесплатно специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература и специальные технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования, а также услуги сурдопереводчиков и тифлосурдопереводчиков.

Методические указания для обучающихся по освоению дисциплины

В освоении дисциплины инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья большое значение имеет индивидуальная работа. Под индивидуальной работой подразумевается две формы взаимодействия с преподавателем: индивидуальная учебная работа (консультации), т.е. дополнительное разъяснение учебного материала и углубленное изучение материала с теми обучающимися, которые в этом заинтересованы, и индивидуальная воспитательная работа. Индивидуальные консультации по предмету являются важным фактором, способствующим индивидуализации обучения и установлению воспитательного контакта между преподавателем и обучающимся инвалидом или обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Описание материально-технической базы, необходимой для осуществления образовательного процесса по дисциплине

Освоение дисциплины инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья осуществляется с использованием средств обучения общего и специального назначения:

– лекционная аудитория – мультимедийное оборудование, мобильный радиокласс (для студентов с нарушениями слуха); источники питания для индивидуальных технических средств;

– учебная аудитория для практических занятий (семинаров) мультимедийное оборудование, мобильный радиокласс (для студентов с нарушениями слуха);

– учебная аудитория для самостоятельной работы – стандартные рабочие места с персональными компьютерами; рабочее место с персональным компьютером, с программой экранного доступа, программой экранного увеличения и брайлевским дисплеем для студентов с нарушением зрения.

В каждой аудитории, где обучаются инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья, должно быть предусмотрено соответствующее количество мест для обучающихся с учётом ограничений их здоровья. В учебные аудитории должен быть беспрепятственный доступ для обучающихся инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В целях обеспечения обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья библиотека комплектует фонд основной учебной

литературой, адаптированной к ограничению их здоровья, предоставляет возможность удаленного использования электронных образовательных ресурсов, доступ к которым организован в институте.

В библиотеке проводятся индивидуальные консультации для данной категории пользователей, оказывается помощь в регистрации и использовании сетевых и локальных электронных образовательных ресурсов, предоставляются места в читальных залах, оборудованные программами не визуального доступа к информации, экранными увеличителями и техническими средствами усиления остаточного зрения.

Обучающимся предоставляются следующие услуги:

- выдача литературы в отделах обслуживания;
- индивидуальное чтение плоскочечной литературы чтецом;
- консультации для незрячих пользователей по работе на компьютере с брайлевским дисплеем, по работе в Интернет;
- предоставление незрячим пользователям возможностей самостоятельной работы на компьютере с использованием адаптивных технологий;
- проведение практических занятий по обучению использованию традиционного и электронного каталогов и библиотечно-библиографических баз данных (в т. ч. удаленных);
- прокат тифломагнитофонов, тифлофлэшплееров.