

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Факультет повышения квалификации преподавателей

М.А. Ковардакова, О.А. Макарова, Е.О. Ускова

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Учебно-методическое пособие для аспирантов
по педагогике высшей школы



Ульяновск 2016

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	4
РАЗДЕЛ 1. Метод учебных проектов как образовательная технология XXI века	10
РАЗДЕЛ 2. Деловая игра как средство формирования профессиональных компетенций	32
РАЗДЕЛ 3. Кейс-технологии в образовательном процессе высшей школы	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
ЛИТЕРАТУРА	66

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3+), в основе которых лежит компетентностный подход, требует применения в учебном процессе вуза интерактивных образовательных технологий.

Интерактивные технологии обучения предполагают взаимодействие. Интерактивность как взаимодействие с чем-либо или кем-либо имеет разные смыслы. В психологии она рассматривается как способность личности находиться в режиме диалога. В социологии под ней понимается процесс, в ходе которого люди влияют друг на друга своим поведением. В педагогике интерактивность определяется как способ совместной учебной деятельности, участники которой взаимодействуют друг с другом, моделируя различные ситуации, решая проблемы, разрабатывая проекты, оценивая результаты коллективного познания.

Таким образом, **интерактивное обучение** – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы.

Панина Т. С. и Вавилова Л. Н. выделяют следующие общие результаты и эффекты интерактивного обучения:

1. Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного («здесь и теперь») использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение (поскольку ошибка не влечет

за собой негативной оценки) и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

2. Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям, процесс обучения становится более осмысленным.

3. Интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам.

4. Интерактивные методы обучения позволяют осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, ее организации, общения, переживаний. Интерактивная деятельность обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

5. Использование интерактивных технологий обучения позволяет сделать контроль за усвоением знаний и умением применять полученные знания, умения и навыки в различных ситуациях более гибким и гуманным.

6. Результат для конкретного обучающегося:

- опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением;
- развитие личностной рефлексии;
- освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний;
- развитие толерантности [8].

По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы.

В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать про-

думанные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на занятиях организуются парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы.

Студент становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску и выполняет функцию помощника в работе.

Как указывают авторы научно-методического пособия «Разработка и внедрение интерактивных технологий в высшей школе» под редакцией А.Н. Нюдюрмагомедова, интерактивность в образовании связана с различными формами взаимодействия участников и средств педагогического процесса. При этом возможны три варианта такого взаимодействия: студентов с содержанием образования, представленном в различных способах подачи материала и индивидуально-дифференцированной форме работы; с преподавателем или структурно-организованными учебными средствами при массовом восприятии учебного материала и открытого взаимодействия студентов между собой в ходе групповой работы.

К индивидуальной форме интерактивности можно отнести работу студентов с заданной преподавателем или самостоятельно выбранной информацией. При этом также возможны вариации, начиная с механического восприятия, запоминания и воспроизведения данной информации до активного поиска в информации способов реализации собственных замыслов, идей или проектов. Интерактивными авторы склонны считать только такие технологии, которые способствуют ориентации студентов на поиск своего смысла, понимания или новых идей и проектов. Их нельзя задавать заранее. Они, как правило, возникают по ходу диалога на основе неожиданных идей и свободных мыслей, которые студенты обнаруживают в используемой информации. Однако такого типа интерактивные технологии, способствуя стимулированию индивидуальных познавательных усилий студентов, не помогают их взаимодействию между собой. К интерактивным технологиям индивидуального взаимодействия в пособии относятся: дифференцированные задания, интеллектуальные игры, индивидуальные проекты, портфолио, тьюторское сопровождение, электронный учебник, тренинги, контекстное обучение, реферирование, конспектирование, исследовательские задания, творческие работы.

Интерактивность (взаимодействие) всей студенческой аудитории с преподавателем или другими источниками информации можно усилить через

четкую организацию, структурную обработку учебного материала, привлечение вспомогательных учебных средств, использование динамической наглядности, реакцию учащихся на живую эмоциональную речь педагога. В этом аспекте стали популярны Интернет-ресурсы, интерактивные доски, демонстрационные имитирующие эксперименты, бинарные лекции, структурные и динамические модели, схемы, макеты или иные конструкции. Они позволяют значительно увеличить и интерес аудитории к изучаемому материалу [11].

Все технологии интерактивного обучения делятся на неимитационные и имитационные. Неимитационные технологии не предполагают построение моделей изучаемого явления и деятельности. В основе имитационных технологий лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, т.е. воспроизведение в условиях обучения процессов, происходящих в реальной системе.

Современная педагогика располагает значительным перечнем интерактивных подходов, среди которых можно выделить следующие:

- творческие задания;
- работа в малых группах;
- обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры);
- использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии);
- проекты и другие внеаудиторные методы обучения (соревнования, интервью, фильмы, спектакли, выставки);
- изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «обучающийся в роли преподавателя», «каждый учит каждого», использование вопросов, сократический диалог);
- обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем;
- разбор ситуаций;
- разрешение проблем («дерево решений», «мозговой штурм»);
- тренинги и т. д.

Интерактивное обучение базируется на личном опыте обучающихся, их прямом контакте с осваиваемой профессиональной областью. Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: это путь не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

Основные принципы интерактивного обучения:

1. В работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники. С этой целью полезно использовать технологии, позволяющие включить всех участников в процесс обсуждения.

2. Надо позаботиться о психологической подготовке участников. Речь идет о том, что не все, пришедшие на занятие, психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. В этой связи полезны разминки, постоянное поощрение за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации.

3. Обучающихся с помощью интерактивной технологии не должно быть много. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости. Оптимальное количество участников в группе – до 25 человек.

4. Помещение должно быть подготовлено с таким расчетом, чтобы участникам было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах.

5. Четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента занятия. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его. Например: все участники будут проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства.

6. Отнеситесь с вниманием к делению участников семинара на группы. Первоначально его лучше построить на основе добровольности. Затем уместно воспользоваться принципом случайного выбора [3].

Обязательными условиями организации интерактивного обучения в вузе являются:

- доверительные, позитивные отношения между студентами и преподавателем;
- демократический стиль общения;
- сотрудничество в процессе обучения преподавателя и студентов между собой;
- опора на личный опыт обучающихся, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов;
- многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность;
- развитие внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимной мотивации студентов.

Интерактивные формы обучения обеспечивают высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, активную

жизненная позиция, командный дух, ценность индивидуальности, свободу самовыражения, акцент на деятельность, взаимоуважение и демократичность

Вместе с тем, преподаватели испытывают трудности применения интерактивных технологий в образовательном процессе вуза, что обусловлено

- незнанием содержания технологии;
- неумение применять её на практике;
- непониманием места технологии в структуре учебного процесса;
- неверием в эффективность применения интерактивных технологий в процессе обучения.

Интерактивное обучение предъявляет к педагогу ряд специфических требований. Прежде всего, он должен верить в возможность развития любого учащегося, использовать разные способы объяснения учебного предмета, быть готовым к обсуждению разных позиций и вопросов учащихся, иметь собственное мнение об изучаемом предмете, стимулировать и поддерживать любые инициативы учащихся, признавать за учащимися право на собственное мнение, создавать в учебном процессе ситуации, когда сталкиваются разные мнения и позиции учащихся.

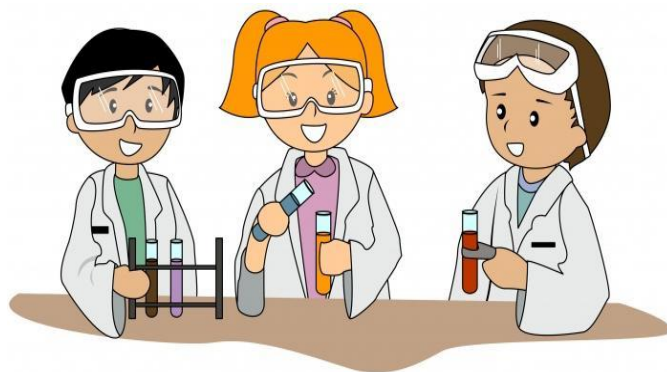
В рамках этих требований основными функциями преподавателя-ведущего в интерактивной технологии становятся:

- направление и помощь студентам в получении и обмене информацией;
- выявление и сравнение разных точек зрения и мнений студентов об изучаемых явлениях и процессах;
- стимулирование новых идей, мнений, отношений и позиций;
- поддержка активности участников через периодически вбрасываемые в ход обсуждения противоречия, неопределенности, неожиданности;
- использование опыта и стиля деятельности каждого участника;
- облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников;
- поддержка и поощрение инициативы и самостоятельности участников;
- ориентация на постоянный поиск новых смыслов знаний и проектов [11].

Первая часть предлагаемого учебного пособия содержит и раскрывает значение и рекомендации по практическому применению в учебном процессе вуза таких интерактивных технологий как проектная технология, игровые технологии, метод анализа конкретных ситуаций (кейс-стадии).

Раздел 1

Метод учебных проектов как образовательная технология XXI века



Метод проектов в системе отечественного образования стал широко использоваться в начале 90-х годов прошлого столетия, что было связано с внедрением информационных технологий в процесс обучения.

Теоретические основы проектного обучения исследовались в работах С.В. Абрамовой, В.В. Гузеева, Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильина, И.И. Ильясова, Е.И. Казаковой, В.М. Монахова, В.Н. Степанова, Е.В. Титовой, Ю.Н. Турчаниновой, Ю.Л. Хотунцева, А.В. Хуторского, Н.Г. Чаниловой, Г.П. Щедровицкого, Н.И. Юртаева.

В современной педагогической науке существуют различные трактовки метода проектов. Так, Е.С. Полат определяет метод проектов как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [9, с. 66]. Более того, ученый отмечает, что о методе проектов можно говорить как о целой педагогической технологии, которая включает в себя совокупность других методов обучения, главным образом творческих.

На сегодняшний день отечественными учеными-педагогами проведено множество исследований в области разработки и внедрения метода проектов в практику обучения, где он трансформировался в педагогическую технологию, отвечающую современным требованиям системы образования.

Анализ литературы показал, что в отечественной педагогике метод проектов рассматривается либо как самостоятельный метод, либо как целая

технология, включающая в себя другие творческие методы. В педагогической и методической литературе можно встретить различные термины: метод проектов, проектный метод, проектная технология. Большинство источников по данной проблеме оперируют термином «метод проектов» лишь в силу длительного использования данного словосочетания. При этом само понятие «педагогический проект» предполагает проектирование в области педагогики вообще.

Все сказанное выше позволяет сделать вывод: метод проектов как дидактическое понятие нужно рассматривать не в узком смысле как самостоятельный метод, а в широком смысле – как педагогическую проектную технологию, включающую в себя многие методы (Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров, Н.Ю. Пахомова, С.А. Красносельский, Л.Б. Перверзев, И.Д. Чечель, И.С. Сергеев и др.).

Современные исследования показывают, что проектные технологии имеют широкую сферу применения в образовании в самых разнообразных областях знаний, при обучении почти любому предмету, повышая учебную мотивацию, развивая познавательный интерес, творческие способности и т.д.

Все исследователи и педагоги, занимающиеся разработкой проектных технологий и использующие их на практике, сходятся во мнении, что проектная технология имеет широкие педагогические возможности, способствует более глубокому усвоению программного материала, планированию собственной учебной деятельности, формированию умений и навыков практического использования изучаемого предмета, развивая собственно проектные умения и навыки, которые являются необходимыми качествами личности в современных условиях.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым (cooperative learning) подходом к обучению. Метод проектов предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых обучающиеся: самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивают системное мышление [9, с. 6].

В ходе выполнения проектов у студентов формируется самостоятельность и настойчивость в решении творческих задач, приобретается умение планировать свою деятельность, работать коллективно. Самостоятельность – одна из важнейших черт личности человека. Ее следует рассматривать как неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, без которого учебный процесс не может состояться. Самостоятельные активные действия в свою очередь способствуют развитию инициативности. Задания, предназначенные для самостоятельной работы, должны носить активный и творческий характер, стимулировать поиск самостоятельных решений, побуждать к активной целеустремленной деятельности. Таким образом, обеспечивается развитие навыков собственно самостоятельной деятельности и творческих способностей каждого студента.

В процессе деятельности по выполнению проекта при поиске необходимой информации, при работе над групповыми проектами у студентов формируются такие необходимые качества личности, как коммуникативность, широта интересов и предприимчивость. При выполнении проекта студенты получают практические навыки, при решении конкретных задач, в работе с учебной, специальной и справочной литературой, в оформлении результатов работ и реализации межпредметных связей.

Вторая важнейшая задача, реализуемая в проектной деятельности – социализация студента. Умение выстраивать учебный проект предоставляет студенту возможность осмысления своего места и назначения в обществе, понимания правил общественной жизни, понимание ценности личности в обществе.

Третья составляющая проектной деятельности – это повышение мотивации в учебной деятельности, интерес к самостоятельному поиску.

Большое внимание к методу проектов уделено в работах английского психолога Джона Равена, который также говорит о данном методе в контексте необходимости формирования и развития так называемых «компетентностей высшего уровня» – умения проявлять инициативу, брать на себя ответственность, убеждать коллег и аргументировать свою позицию, проявлять волевые усилия при достижении долгосрочных целей, правильно относиться к трудностям, проблемам, незнанию, работать в команде, искать и использовать информацию, публично презентировать результаты своей работы и т. д. Дж. Равен рассматривает метод проектов как один из немногих известных на сегодняшний день педагогических методов, способных развивать указанные типы компетентностей. Нельзя не согласиться с ним, что кризис современного образования во многом инициирован неспособностью нынешней школы и университета помочь молодежи в формировании подобных ключевых компетентностей, играющих все большую и большую роль в современном постиндустриальном обществе, «основанном на знаниях» и на «демократии участия». Сегодня нужно учить студентов университета не просто и не столько индивидуальным «компетентностям высшего уровня», но и таким социальным типам компетентности, как проектирование, программирование, изыскание, мониторинг, экспертиза, авторский надзор, наконец, управление и организация.

Д. Жак указывает, что проекты охватывают огромное количество задач. Их можно, как считает Д.Жак, разделить их на два типа.

К *первому типу* можно отнести проекты, которые занимаются решением определенной проблемы и имеют практический характер. Студенты должны предоставить доклад со своими результатами или чертеж работающего устройства.

Задачи проектов второго типа определены менее четко. Студенты должны либо изучить какой-то материал, либо делать определенные упражнения для достижения какой-либо цели.

Если более детально посмотреть на эти два типа задач, то можно обнаружить несколько новых идей, касающихся организации процесса руководства проектами, и то, что мы пытаемся оценивать в проектах станет более очевидным.

Задачи проектов *второго типа* могут быть разделены на следующие группы:

а) *Индивидуальные навыки*: определять задачи, которыми стоит заниматься; формировать независимые суждения; развивать личный интерес и углублять знания в определенной области; приобретать навыки самоорганизации; развивать практические навыки; создавать что-либо свое; делать то, что имеет практическое применение; делать что-либо уникальное; развивать способность справляться с новыми проблемами; собирать и анализировать незнакомую информацию; изучать и внедрять в практику стратегии разрешения проблем (алгоритмы решения задач); учиться анализировать и оценивать чужую работу; научиться более активно учиться; развивать в себе инициативность.

б) *Междисциплинарные навыки*: «выходить» за пределы одной кафедры; интегрировать знания, получаемые из различных источников; научиться воспринимать факты, точки зрения и ситуации в незнакомых ракурсах; учиться быть готовым к противоречивым, спорным утверждениям.

в) *Навыки работы в группах*: учиться работать в группах; учиться возглавлять команду и организовывать проведение встреч; участвовать в процессе принятия решений; приобретать навыки сотрудничества; развивать чувство такта и дипломатичность; руководить людьми и направлять их деятельность.

г) *Работа с личным самосознанием*: изучать собственные сильные и слабые стороны; получать чувство удовлетворения от проделанной работы; давать реальную оценку своим возможностям по отношению к поставленной задаче; добиваться чувства автономии и свободы в процессе обучения.

д) *Навыки общения*: выносить свою работу на обсуждение в ясной и эффективной форме (письменно или устно); совершенствовать навыки убедительной, логически построенной аргументации; развивать навыки восприятия информации на слух и постановки вопросов в процессе выбора и усвоения информации; учиться писать понятный отчет о проделанной работе.

Кроме вышеназванных, студенты в процессе работы над проектом будут ставить и решать свои собственные, более специфические задачи. На некоторые из навыков, такие, как умение собирать и анализировать информацию и писать связанный отчет, следует обратить внимание студентов еще до того, как они понадобятся [7].

Оценивая проектную технологию, исследователи особо отмечают изменение функций как обучаемого, так и обучающего. *Обучаемый* выступает не объектом, а полноправным субъектом процесса обучения, поскольку для разработки проекта недостаточно действий по известному алгоритму, необ-

ходимо проявлять инициативу в поиске, освоении и применении новых знаний.

Реализация метода проектов предполагает и существенное изменение роли *обучающего*. Преподаватель из носителя готовых знаний превращается в организатора познавательной деятельности, ориентируя ее на приоритет исследовательского, поискового, творческого характера. Переход от исполнительского к управленческому типу деятельности предполагает постоянное рефлексирование норм, их совершенствование и реконструкцию деятельности на основе результатов рефлексии. Следовательно, необходима подготовка преподавателей для осуществления проектной деятельности, которая учитывает не только использование научных знаний из области методологии, психологии, педагогики, но и владение процедурой проектирования своей собственной деятельности, организации ее на рефлексивной основе, умения решать каждую педагогическую задачу и ситуацию общения как уникальную, создавать условия для развития индивидуальности обучаемых и т.д. [там же].

В настоящее время существует множество классификаций проектов. По одной из таких классификаций английские специалисты в области методики преподавания языков Т. Блур и М. Сент-Джон различают три вида проектов:

1. Групповой проект, в котором исследование проводится всей группой, а каждый студент изучает определенный аспект выбранной темы.
2. Мини-исследование, состоящее в проведении индивидуального социологического опроса с использованием анкетирования и интервью.
3. Проект на основе работы с литературой, подразумевающий выборочное чтение по интересующей студента теме и подходящий для индивидуальной работы [цит. по 5, с.76].

Исследователи считают последний тип самым легким для практического использования и потому самым популярным. Однако описанная ими структура такого проекта показывает, что он предполагает развитие только тех навыков, которые необходимы для работы с литературой: просмотрового и внимательного чтения, умения работать со справочниками и библиотечными каталогами.

Проекты, выполняемые в рамках образовательного процесса, можно классифицировать по нескольким основаниям.

По типу продукта, являющегося результатом проектной деятельности, проекты можно разделить на технологические, исследовательские, продуктивные, сетевые, сервисные, комплексные.

Проекты, основанные на доминирующей деятельности учащихся, подразделяются на практико-ориентированные, творческие, ролевые, информационные.

По продолжительности проекты бывают: мини-проекты, краткосрочные, недельные, долгосрочные.

Наиболее проработанную типологию проектов в соответствии с их признаками мы видим трудах такого автора как Е.С. Полат:

1. Доминирующий в проекте метод: исследовательский, творческий, ролево-игровой, ознакомительно-ориентировочный.

2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знаний) или межпредметный проект.

3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).

4. Характер контактов (среди участников одной школы класса, города, преподавания региона, страны, разных стран мира).

5. Количество участников проекта.

В соответствии с первым признаком Е.С. Полат выделяет следующие типы проектов:

Исследовательские. Данный тип требует хорошо продуманную систему проекта, четко сформулированные перед началом выполнения проекта цели, заинтересованность каждого участника проекта, социальную значимость, продуманные методы экспериментальных и опытных работ, методы обработки результатов.

Творческие. Творческие проекты не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и развивается, подчиняясь принятой самими учащимися схеме. Однако прежде чем начать разработку такого проекта, следует заранее договориться о желаемых, планируемых результатах. Это могут быть сочинения, стенгазеты, видеофильмы и т.д.

Ролево-игровые. В таких проектах также структура только намечается и остается открытой до окончания проекта. Каждый участник выбирает для себя определенную роль, обусловленную характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи, герои, имитирующие социальные и деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями. Результаты подобных проектов могут быть обговорены заранее, а могут вырисовываться ближе к концу работы.

Практико-ориентированные. Такой тип отличает четко обозначенная с самого начала цель деятельности участников проекта, которая, в свою оче-

редь, должна быть ориентирована на социальные интересы самих участников. Результатом работы могут быть газета, документ, видеофильм, звукозапись, спектакль, программа действий, проект закона и т.д. Проект подобного рода требует хорошо продуманную структуру, возможно, даже сценарий всей деятельности его участников, определяющий функции каждого, участие каждого в обработке и оформлении иноязычной информации. Во время работы над такими проектами особенно важна хорошая организация обсуждения, корректировки, презентации полученных результатов и возможных способов иностранных применения их на практике.

Согласно второму признаку проекты могут быть:

Монопроекты. Данные проекты лучше проводить по наиболее сложным темам, связанным со страноведческой, социальной тематикой. Они требуют четкой структуризации, лучше с поурочным планированием, с четким обозначением конечных целей и задач, а также знаний, умений, приобретаемых учениками в ходе разработки проекта. Заранее обозначается и форма.

Межпредметные проекты. Такого рода проекты выполняются во внеурочное время. Они могут объединять как несколько предметов, так и решать достаточно сложные проблемы, например, проблемы сохранения окружающей среды, исследования творчества писателей, работающих в одном жанре и т.д. Такие проекты требуют четкой координации работы всех учителей-предметников, хорошо проработанные формы промежуточного контроля и итоговой презентации.

По третьему признаку – характеру координации – проекты могут быть:

С открытой координацией. В таких проектах координатор (педагог) непосредственно участвует в работе, организуя и направляя её, а также координируя деятельность всех участников.

Со скрытой координацией. Учитель не вмешивается в работу над проектом, но, изучая дневники и отчеты учеников, беседуя с членами группы, он внимательно наблюдает за процессом и может выступить в роли советчика или помощника.

По характеристике контактов проекты бывают:

Внутренние или региональные (в пределах классов одной школы, школ, округов, города).

Международные. Они могут иметь место при школьных обменах. Кроме этого, возможность разрабатывать международные проекты совместно с учащимися разных стран и континентов представляют учителю современные

информационные технологии. Такие проекты появились сравнительно недавно и называются телекоммуникационными проектами.

Телекоммуникационные. Познавательная совместная творческая или познавательная игровая деятельность учащихся, партнеров, находящихся на значительном расстоянии друг от друга, основанная на компьютерной телекоммуникации и имеющая общую цель-исследование какой-либо проблемы при помощи согласованных методов, способов деятельности, направленных на презентации, кот достижение общего результата [9].

Одной из разновидностей проектов являются проекты междисциплинарные, к сущностным признакам которых относятся междисциплинарность проблемы, поставленной перед проектантом, направленность на получение новых выводов или создание нового когнитивного продукта, недостижимого в рамках изолированных дисциплин, владение методологией проведения междисциплинарного исследования, продолжительность периода работы с объектом познания, необходимость синтеза множества методов проведения исследования и подходов к интерпретации информации. К разновидностям междисциплинарного проекта Е.Т. Титовец относит:

1. *Квалиметрический* (диагностический): предлагается новая модель измерения показателей изучаемого объекта с привлечением квалиметрических методов.

2. *Классификационный*: предлагается новая классификация или типология изучаемого феномена, который является предметом исследования различных наук.

3. *Математический*: переводятся знания об объекте на математический уровень описания, выражая формулой динамические закономерности.

4. *Методологический*: обнаруживается научное обоснование изучаемого процесса, которое содержит принципы или методы других наук (философии, кибернетики, синергетики, биологии, социологии и т.д.)

5. *Управленческий*: предлагаются критерии и алгоритм выбора решения из спектра возможных (в зависимости от заданных условий).

6. *Инструментальный*: предлагается новый инструментарий решения проблемы, обеспечивающий достижение цели при более низкой цене результата (заимствуются способы решения проблем из других наук).

7. *Концептуальный*: предлагается новое видение феномена с учетом совмещенного ракурса из разных дисциплин [14].

К критериям выполнения междисциплинарного проекта отнесены следующие:

– Удачный выбор в другой учебной дисциплине тех законов, сведений, которые объясняют то или иное решение в профессиональной практике.

– Постановка вопроса, требующего обращения к его метасистеме, изучаемой другой дисциплиной.

– Нахождение в чужой предметной области фактора (факторов), влияющего на функционирование объектов, изучаемых профильной дисциплиной, анализ недостатков и перспектив их развития исходя из анализа их отношений с метасистемой.

– Апелляция к реальным случаям из профессиональной практики, индивидуального жизненного опыта, на примере которого иллюстрируется междисциплинарная проблема.

– Обнаружение понятий, которые принадлежат разным дисциплинам и, соответственно, имеют разное звучание, но, по сути, описывают один и тот же феномен [там же].

Анализ работ таких авторов как И.Л. Бим, Н.Ю. Пахомова, Н.П. Сибирская, И.Д. Чечель позволил выделить их общие взгляды на последовательность выполнения учебных проектов. Работа над проектом включает четыре этапа.

1. Планирование. Планирование работы над проектом начинается с его коллективного обсуждения. Это, прежде всего обмен мнениями и согласованиями интересов студентов, выдвижение первичных идей на основе уже имеющихся знаний и разрешения спорных вопросов. Затем предложенные темы проектов выносятся на обсуждение.

Цели первичного обмена мнениями:

- стимулирование потока идей. Для стимулирования потока идей актуален метод мозговой атаки. Педагогу следует по возможности воздержаться от комментариев, записывать на доске идеи, направление работы по мере их высказывания, а также выдвигаемые учащимися возражения.

- определение общего направления исследовательской работы. Когда определены все возможные направления исследований, педагог предлагает студентам высказать свое отношение каждому. Затем педагог: выделяет наиболее удачные; определяет сроки, необходимые для получения конечных результатов; помогает сформулировать 5-6 связанных друг с другом подтем; продумывает вариант объединения выделенных подтем в единый проект для группы и т. д.

Каждый участник проекта выбирает подтему для будущего исследования. Таким образом, формируются группы, работающие по одной подтеме.

Задача преподавателя на данном этапе – проследить, чтобы в каждой создающейся группе работали студенты с различным уровнем знаний, творческим потенциалом, с различными склонностями и интересами.

Далее студенты совместно с педагогом выявляют потенциальные возможности каждого (коммуникативные, публицистические, организаторские, и т. д.). Педагогу следует построить работу так, чтобы каждый мог проявить себя и завоевать признание окружающих. Можно также выбрать консультантов, которые будут помогать исследовательским группам в решении тех или иных задач на тех или иных этапах работы.

2. Аналитический этап. Этот этап самостоятельного проведения исследования, получения и анализа информации, во время которого каждый участник проекта: уточняет и формулирует собственную задачу, исходя из цели проекта в целом и задачи своей группы в частности; ищет и собирает информацию, учитывая: собственный опыт; результат обмена информацией с другими участниками проекта, преподавателями, консультантами и т.д.; сведения, полученные из специальной литературы, Интернета и т.д.; анализирует и интерпретирует полученные данные. На этом же этапе членам группы необходимо договориться о распределении работы и формах контроля работы над проектом [2, с. 11].

Последовательность работы на данном этапе следующая:

Уточнение и формулировка задач. Правильная формулировка задачи проекта предопределяет результативность работы группы. Здесь необходима помощь преподавателя. Сначала члены каждой группы обмениваются уже имеющимися знаниями по выбранному ими направлению работы, а также соображениями о том, что ещё, на их взгляд, необходимо узнать, исследовать, понять. Затем педагог при помощи проблемных вопросов подводит студентов к формулировке задачи. Если они априорно знают решение поставленной проблемы и легко отвечают на вопросы преподавателя, значит, задачи для группы поставлены не правильно, так как не отвечают основной цели проекта – обучению навыкам самостоятельной работы и исследовательской деятельности. Во время работы над проектом необходимо, чтобы каждая группа и каждый её член чётко понимали свою собственную задачу, поэтому рекомендуется оформить стенд, на котором были бы вывешены: общие темы проекта, задачи каждой группы, списки членов групп, консультантов, ответственных и т.д. [там же, с. 11].

Поиск и сбор информации. Прежде всего, учащимся необходимо определить, где и какие данные им предстоит найти. Затем начинается непосред-

ственно сбор данных и отбор необходимой информации. Этот процесс может осуществляться различными способами, выбор которых зависит от времени, отведённого на данный этап, материальной базы и наличия консультантов. Студенты с помощью преподавателя выбирают способ сбора информации: наблюдение, анкетирование, социологический опрос, интервьюирование, проведение экспериментов, работ со средствами массовой информации, с литературой. Задача педагога – обеспечить, по мере необходимости, консультации по методике проведения такого вида работы. На данном этапе студенты совершенствуют навыки поиска информации, её сравнения, классификации, установления связей и проведения аналогий, анализа и синтеза, работы в группе, координации разных точек зрения посредством личных наблюдений и экспериментирования, общения с другими людьми (встречи, интервьюирование, опросы), работы с литературой и средствами массовой информации (в том числе через Интернет). Преподаватель играет роль активного наблюдателя: следит за ходом исследований, его соответствием цели и задачам проекта; оказывает группам необходимую помощь, не допуская пассивности отдельных участников; обобщает промежуточные результаты исследования для подведения итогов на конечном этапе [там же, с. 12].

Обработка полученной информации. Необходимое условие успешной работы с информацией – ясное понимание каждым участником проекта цели работы и критериев отбора информации. Задача педагога – помочь группе определить эти критерии. Обработка полученной информации – это, прежде всего её понимание, сравнение, отбор наиболее значимой для выполнения поставленной задачи. Студентам потребуются умения интерпретировать факты, делать выводы, формировать собственные суждения. Именно этот этап наиболее труден для обучающихся, особенно если они привыкли находить в книгах готовые ответы на все вопросы педагога [там же, с. 14].

3. Этап обобщения информации. На этом этапе осуществляются структурирование полученной информации и интеграции полученных знаний, умений, навыков. Студенты систематизируют полученные данные, объединяют в единое целое полученную каждой группой информацию, выстраивают общую логическую схему выводов для подведения итогов. (Это могут быть рефераты, доклады, проведение конференций, показ видеофильмов, спектаклей, презентация в интернете и т.д.).

Преподавателю необходимо проследить, чтобы студенты обменивались знаниями и умениями, полученными в процессе различных видов работ с информацией (анкетирование и обработка полученных знаний, проведение

социологического опроса, интервьюирование, экспериментальная работа и т.д.). Все необходимые мероприятия данного этапа должны быть направлены на обобщение информации, выводов и идей каждой группы. Студенты должны знать порядок, формы и общепринятые нормы представления полученной информации (правильное составление конспекта, резюме, реферата, порядок выступления на конференции и т.д.). И на этом этапе педагогу необходимо предоставить студентам максимальную самостоятельность выбора форм представления результатов проекта, поддерживать такие, которые дадут возможность каждому из них раскрыть свой творческий потенциал. Процесс обобщения информации важен и потому, что каждый из участников проекта как бы «пропускает через себя» полученные всей группой знания, умения, навыки, так как в любом случае он должен будет участвовать в презентации результатов проекта [11, с. 344].

4. Представление полученных результатов работы (презентация).

На этом этапе участники проекта осмысливают полученные данные и способы достижения результата; обсуждают и готовят итоговое представление результатов работы над проектом. Студенты представляют не только полученные результаты и выводы, но и описывают приемы, при помощи которых была получена и проанализирована информация; демонстрирует приобретенные знания и умения; рассказывают о проблемах, с которыми пришлось столкнуться в работе над проектом. Любая форма презентации также является учебным процессом, в ходе которого приобретаются навыки представления итогов своей деятельности. В процессе работы по обобщению материала и подготовки к презентации у студентов, как правило, появляются новые вопросы, при обсуждении которых может быть даже пересмотрен ход исследований. Задача преподавателя – объяснить основные правила ведения дискуссий и делового общения; научить их конструктивно относиться к критике своих суждений; признавать право на существование различных точек зрения решения одной проблемы. Работая над проектом, педагогу не следует забывать, что основными критериями успешности являются радость и чувство удовлетворения у всех его участников от осознания собственных достижений и приобретенных навыков [15, с. 3].

При проведении проектной работы преподавателю необходимо обеспечить заинтересованность студентов в работе над проектом, мотивацию, которая станет незатухающим источником энергии для самостоятельной деятельности и творческой активности. Как это сделать? Для этого существуют заложенные в метод проектов механизмы.

Во-первых, решение проблемы проекта, для практической и общественной пользы. Такое практическое применение имеющихся или полученных в ходе проекта знаний привлекательно для студентов, стремящихся в силу своего возраста к социализации.

Во-вторых, заманчивой является для студентов сама деятельность и самостоятельная активность, так как при этом удастся проявить, показать, испытать себя в деле.

В-третьих, «по законам жанра» в работе над проектом студенты принимают активное участие в постановке цели и задач проекта, которые педагог иногда имеет право помочь сформулировать, но в неполной форме. Конкретизируя цель и задачи проекта, вытекающие из её проблемы, студенты, уже приняв проблематику как свою личную, в ещё большей степени приобретают личностную заинтересованность в её решении. Это создаёт мотивацию личного участия в работе.

В-четвертых, грамотный учет особенностей юношеского возраста при подборе темы, проблемы и сюжетной канвы проекта должен обеспечить ещё один вид мотивации. Та проблема, которая волнует одну возрастную группу, не будет интересна для другой; та сюжетная канва, которая заинтересует студентов старших курсов, оставит равнодушными первокурсников. Таким образом, мотивация обеспечивается доступными, выбранными сообразно с интересами и возможностями возраста темой, сюжетной канвой и проблемой учебного проекта.

И, наконец, нельзя не назвать еще один мотив. Это предусмотренная, подводящая итог проектной работе презентация полученных результатов. Рассказать о проделанной работе, своих достижениях, о том, что узнал нового, что научился делать, как работал весь коллектив и он лично, необходимо человеку в любом возрасте.

Проектные задания предполагают большой объём работы для преподавателя. Он может сам предложить тему проекта, но чаще всего предлагают студенты, и педагогу необходимо продумать, какой материал будет необходимо повторить или обсудить с группой заранее, какие вопросы будут рассматриваться в течение работы над проектом (чем длиннее проект, тем более детальной разработки он требует).

Время работы над проектом зависит от его темы и того, как преподаватель решил работать над проектом: на каждом занятии в течение двух-трех недель или же один час в неделю в течение более длительного времени.

Использование любого метода обучения осуществляется в конкретных

педагогических условиях и должно гарантировать достижение определенного стандарта. Поэтому немаловажное значение приобретает оценка эффективности результатов, которая может осуществляться как традиционными методами контроля (тестирование, контрольные работы и срезы, экзамен, зачет), так и в результате совместной рефлексии обучающего и обучаемых. При этом важно подчеркнуть, что контроль и оценка эффективности метода обучения выступают в качестве одного из средств достижения общих целей обучения, среди которых выделяют три важнейшие области: когнитивную, или познавательную, которая касается запоминания, организации и синтеза знаний; аффективную, или эмоциональную, касающуюся интересов, отношений и ценностей; психомоторную, включающую манипулятивные и моторные навыки, такие, например, как пользование оборудованием и проведение эксперимента. Кроме того, оценка эффективности обучения призвана решать также задачи обеспечения оперативной обратной связи и объективной информации о качестве усвоения учебного материала или регулирования и коррекции обучения, т. е. выполнять не только контролирующую функцию, но и обучающую, и воспитывающую.

Д. Жак [7] считает, что один из первых вопросов, который должен быть обращен к процедуре оценки, это вопрос о том, в какой степени студент достиг поставленных перед ним целей?

На этот вопрос нельзя ответить, не принимая во внимание затраченное студентом время, используемые им источники и качество курирования. Таким образом, возникают следующие вопросы: «Каковы достижения студента с точки зрения глубины и широты охватываемого материала? В какой степени руководители (или различные контрольные мероприятия) помогли или мешали процессу достижения конечных целей?»

Если не уделять слишком много внимания конечному результату, а сделать акцент на том, как именно студент ищет решение поставленных перед ним вопросов, следует спросить: «Какие доказательства серьезного процесса работы над проектом мы можем получить (промежуточные решения, мысли, действия)?» Как можно оценить эту работу студента?

Ответом на первый вопрос может послужить дневник или журнал, который ведет студент, или записи встреч, которые делает руководитель. По этим документам можно проследить ежедневную и еженедельную активность студента и преподавателя. Но они не помогают студенту оценить, насколько получаемые ими результаты приведут к успешному завершению проекта. Что касается ответа на второй вопрос, то некоторые оценки могут

быть проставлены еще в процессе работы над проектом. Если это делается, то Д. Жак рекомендует четко разделить встречи, предназначенные для консультаций, и встречи, на которых оценивается работа студентов.

Много проблем, связанных с достижением требуемого конечного результата, возникает из-за того, что студенты не поняли, на чем основаны критерии оценки. Поэтому необходимо уточнить: что такое критерий, понимают ли студенты это, кто и когда определяет их?

Адекватный метод оценки проектов должен рассматривать их в соответствии с утвержденным перечнем критериев. Совершенно очевидным, что некоторые критерии в приложении к одним работам более уместны, нежели к другим. Нельзя ко всем подходить с одной и той же меркой. Действительно, оригинальные проекты порождают свои собственные критерии оценки.

Эти вопросы могут быть приняты во внимание при принятии решения о том, как следует оценить проект: кто и когда будет принимать решение о соответствии работы указанным критериям, на основании чего производится оценка – отчета, комментариев студента (составленных на основании журнала), отчета руководителя или устного экзамена, какова значимость каждого из них, какова роль руководителя в оценивании, роль самих студентов, является ли процентный показатель достаточным для того чтобы оценить качество работы над проектом, или успехи/неуспехи следует оценивать по другим профилям?

Оценка проекта является многомерной задачей, и существуют трудности в определении общего процентного балла. Даже когда необходимо ранжировать студентов в порядке успеваемости, не очень уместно делать это, опираясь на полученные ими проценты: 5-балльная шкала кажется более подходящей. Самый простой метод оценки – «сдал/не сдал».

Процесс оценивания проекта должен осуществляться различными типами критериев – внутренних и внешних.

Внутренние критерии делятся на два типа. Первый тип связан с тем, как руководитель оценивает работу студента над проектом и как он оценивает степень компетентности студента и его способность справляться с предъявляемыми к нему требованиями. Из всех, оценивающих проект, именно руководитель является наиболее осведомленным, но из-за степени своей вовлеченности в проект, присутствие других лиц во время оценивания является необходимым.

Второй тип внутренних критериев связан с оцениванием работы руководителя его коллегой по кафедре, который имеет беспристрастный взгляд на

проекты. Он просматривает два и более проектов и устанавливает критерии сравнения. И наконец, внешний эксперт необходим для того чтобы подтвердить существующие стандарты.

На этой стадии необходимо организовать обсуждение, на котором будут присутствовать студент и руководитель проекта (они могут вдвоем представлять проект для внешнего эксперта), а также коллеги по кафедре и внешний эксперт, обеспечивающие второй уровень объективности оценки. Во время обсуждения проводится очень кропотливая работа.

Особого подхода требует оценивание групповых проектов. Групповые проекты представляют собой довольно сложную задачу для оценивания, так как нужно разграничить индивидуальный вклад и коллективные усилия. Слабость индивидуальной работы может быть замаскирована работой других, и общая оценка может необъективно отражать вклад в проект каждого из членов группы. Для разрешения этой острой проблемы есть различные предложения:

1. Обеспечить каждого студента конкретным заданием, которое будет оцениваться отдельно.
2. Присудить группе общий балл, который они сами разделят между собой, делая это с учетом вклада каждого в работу над проектом.
3. Совместить оценку, полученную от группы, с той, что поставил руководитель.
4. Оценивать каждого студента с помощью устного экзамена или «экзамена по проекту».

Авторы электронного учебника по курсу «Проектная деятельность как способ организации семиотического образовательного пространства» [10] предлагают для индивидуального проекта использовать рейтинговую оценку. Индивидуальная карта для такой оценки представлена в таблице 1.

Предлагается и более сложный рейтинговый подход, где выделяются и оцениваются 10 критериев на 4 уровнях (0, 5, 10, 20 баллов). Сложность заключается не в оценке, а в повышенных критериях. Сама оценка складывается из суммы среднеарифметической величины коллективной оценке, самооценки и оценки преподавателя (естественно, для получения средней величины сумма делится на три). Выделяют 5 критериев защиты проекта, и каждый из них оценивается отдельно. Правда, при таком подходе исключена оценка собственно деятельности студента в процессе проектирования.

Таблица 1 – Индивидуальная карта рейтинговой оценки проекта

Критерии оценки		Самооценка	Оценка педагога	Оценка однокурсников
1		2	3	4
1. Достигнутый результат (из 15 баллов)				
2. Оформление проекта (из 15 баллов)				
Защита проекта	3. Представление (из 15 баллов)			
	4. Ответы на вопросы (из 15 баллов)			
Процесс проектирования	5. Интеллектуальная активность (из 10 баллов)			
	6. Творчество (из 10 баллов)			
	7. Практическая деятельность (из 10 баллов)			
	8. Умение работать в команде (из 10 баллов)			
	ИТОГО			
Среднеарифметическая величина				
от 85 до 100 баллов – «5»				
от 70 до 85 баллов – «4»				
от 50 до 70 баллов – «3»				
менее 50 баллов – «2»				
			Оценка	

Для оценки работы над проектом можно предложить заполнить анкету как самому проектанту, так и его однокурсникам, преподавателю (См. таблицу 2).

Оформление и выполнение проекта:

1. Актуальность темы и предлагаемых решений, реальность, практическая направленность и значимость работы.

2. Объём и полнота разработок, самостоятельность, законченность, подготовленность и значимость работы.

3. Уровень творчества, оригинальность раскрытия темы, подходов, предлагаемых решений.

4. Аргументированность предлагаемых решений, подходов, выводов, полнота библиографии, цитируемость.

Таблица 2 – Анкета для оценивания качества проекта в ходе его защиты

Оценка работы	Фамилия, имя	
	Актуальность и новизна предлагаемых решений, сложность темы	15,19,20
	Объём разработок и количество предлагаемых решений	15,10,20
	Реальность и практическая ценность	5,10
	Уровень самостоятельности	10,20
	Качество оформления записи, плакатов и др.	15,10,20
	Оценка рецензентом	5,10
Оценка защиты	Качество доклада	15,10,20
	Проявление глубины и широты заданий по теме	15,10,20
	Проявление глубины и широты заданий по данному предмету	15,10,20
	Ответы на вопросы преподавателя	15,10
	Ответы на вопросы однокурсников	15,10
	Оценка творческих способностей докладчика	15,10,20
	Субъективная оценка деловых качеств докладчика	15,10,20
	Итоговая оценка (балл) 180-220 - отлично 120-175 - хорошо 90-115 - удовлетворительно менее 80 - неудовлетворительно	

5. Качество записи: оформление, соответствие, рубрицирование и структура текста, качество эскизов, схем, рисунков, качество и полнота рецензий.

Защита:

1. Качество доклада: композиция, полнота представления работы, подходов, результатов, аргументированность, объём тезауруса, убедительность и убежденность.

2. Объём и глубина знаний по теме (или предмету), эрудиция, межпредметные связи.

3. Педагогическая ориентация: культура речи, использование наглядных средств, манера, чувство времени, импровизационное начало, удержание внимания аудитории.

4. Ответы на вопросы: полнота, аргументированность, убедительность и убежденность, дружелюбность, стремление использовать ответы для успешного раскрытия темы и сильных сторон работы.

5. Деловые и волевые качества докладчика: ответственное решение, стремление к достижению высоких результатов, доброжелательность, тактность.

Суммарная оценка работы и защиты:

- отлично – 155-200 баллов;
- хорошо – 100-154 балла;
- удовлетворительно – менее 100 баллов.

Теперь преподавателю следует лишь подготовить упрощенную экспертную таблицу, обозначить номерами от 1 до 1 [там же].

Оценивание проекта, как отмечает Н.А. Краля, – это имитация профессиональной экспертизы, происходящая на последнем этапе проектирования – презентации. Участники проекта должны отстаивать свою работу, убедить комиссию в ее значимости, показать не только свою компетентность в специальных вопросах, касающихся проекта, но и раскрыть значение проекта с экономической и экологической точек зрения: насколько экологически безопасна работа, с какими затратами была связана, какую нишу может занять на сегодняшнем рынке. Таким образом, у участников проекта формируется целостное представление о проекте, происходит осознание законченности и значимости своей деятельности, повышается самооценка [4].

Автор считает, что критериев для оценки проекта должно быть не более 7-10. Должна оцениваться не столько презентация, сколько качество проекта в целом. Очевидно, что критерии должны быть известны всем проектантам задолго до защиты (презентации).

Для выработки системы оценок жюри требуется определиться, будут ли включаться самооценки участников проектных групп в общую оценку проекта.

Н.А. Краля также предлагает рейтинговую оценку проекта, форма для неё представлена в таблице 3. В ходе защиты она заполняется педагогом-консультантом, участниками проекта, а затем и жюри. После этого подсчитывается среднеарифметическая величина из расчета баллов, выставяемых по каждой позиции.

Таблица 3 – Рейтинговая оценка проекта

Этапы	Критерии оценки	Баллы		
		Сводная Само-оценка	Оценка консультанта	Сводная оценка жюри
1	2	3	4	5
Оценка работы	Сложность темы			
	Актуальность и новизна предлагаемых решений			
	Объем разработок и количество предлагаемых решений			
	Практическая ценность			
	Уровень самостоятельности участников			
	Качество оформления доклада			
	Визуальный ряд проекта			
	Внешняя оценка (отзыв, рецензия специалистов, других заинтересованных лиц)			
Оценка защиты (презентации)	Качество доклада (оригинальность представления)			
	Проявление глубины и широты представлений по излагаемой теме			
	Проявление глубины и широты представлений по данному предмету			
	Ответы на вопросы жюри			
	Ответы на вопросы участников других проектов			

Н. В. Матяш и Ю. А. Володина в контексте современной образовательной парадигмы предлагают рассматривать в качестве результата проектной деятельности студентов уровень сформированности проектной компетентно-

сти. Ими обоснована возможность ее оценки с помощью психологических измерительных средств. Для изучения степени сформированности проектной компетентности была разработана методика Оценка проектной компетентности студентов (ОПКС). Структурные компоненты проектной компетентности конкретизированы в содержании четырех основных факторов («целеустремленность», «гностичность», «освоенность проектной деятельности», «самоконтроль»), которые направлены на диагностику компетенций на основных этапах проектной деятельности: исследовательском, технологическом и заключительном. Также в структуру методики включена шкала достоверности (дополнительный фактор), позволяющая оценить, насколько объективно испытуемый отвечает на предложенные вопросы. Было установлено, что измеряемый конструкт (проектная компетентность) формируется на различных этапах проектной деятельности и выражается в уровне развития субъектных характеристик как показателей отношения студентов к получаемым результатам [6].

Следует отметить, что в процессе оценивания необходимо опираться на его ключевые ценности:

- Оценивание должно быть валидным (объекты оценки должны соответствовать поставленным целям курса).
- Оценивание должно быть надежным (использовать единообразные стандарты или критерии).
- Оценивание должно быть справедливым (разные студенты должны иметь равные возможности добиться успеха).
- Оценивание должно быть развивающим (фиксировать что могут студенты, и как им улучшить свои результаты).
- Оценивание должно быть своевременным (поддерживающим развивающую обратную связь).
- Оценивание должно быть эффективным (выполнимым, не забирать все время преподавателя и время студентов) [1].

Таким образом, те образовательные задачи, которые можно решать с помощью метода учебных проектов, присущие ему технологические особенности делают его ведущей образовательной технологией XXI века.

Раздел 2

Деловая игра как способ формирования профессиональных компетенций



Деловая игра как средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности методом поиска новых способов ее выполнения имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия.

Различного рода деловые игры по праву считаются методом эффективного обучения, поскольку позволяют снять противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности.

Современный словарь по педагогике дает следующее определение данного понятия: «Деловая игра – метод имитации ситуаций, моделирующих профессиональную или иную деятельность путем игры, в которой участвуют различные субъекты, наделенные различной информацией, ролевыми функциями и действующие по заданным правилам» [7, с.252]. Е. С. Рапацевич определяет деловую игру как форму воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики. Проведение деловой игры подразумевает развертывание особой игровой деятельности участников на имитационной модели, воссоздающей условия и динамику производства. Деловая игра организуется в виде разработки и защиты учащимися проектов, в форме группового решения задач с экономическим, производственным или иным содержанием, в форме коллективного выполнения исследовательской работы и т.д. На занятии моделируется деятельность какого-либо учреждения, организации по решению реальной для него проблемы и т.п. [8, с. 390].

В настоящее время деловые игры получают широкое распространение в связи с задачами совершенствования управления, принятия плановых и производственных решений, подготовки и повышения квалификации кадров.

Учебная деловая игра позволяет задать в обучении предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности и смоделировать более адекватные в сравнении с традиционным обучением условия формирования компетентности специалиста. В этих условиях усвоение нового знания накладывается на канву будущей профессиональной деятельности, а обучение приобретает совместный, коллективный характер. Развитие личности специалиста осуществляется в результате подчинения нормам компетентных предметных действий и нормам социальных отношений коллектива [3, с. 252; 7, с. 61]. В таком «контекстном» обучении достижение дидактических и воспитательных целей слито в игровой деятельности. Мотивации, интерес и эмоциональный статус участников деловой игры обуславливаются широкими возможностями для целеполагания и целеосуществления, для диалогического общения на материале проблемного содержания деловой игры.

Хотя *метод деловой игры* первоначально появился не в системе образования, а в практической сфере управления, сейчас деловые игры применяются в самых различных областях практики: в исследовательской работе, в процессе проектных разработок, при коллективной выработке решений в реальных производственных ситуациях, в военном деле и т.п. Суть метода деловой игры как метода обучения заключается в учебном моделировании ситуаций той деятельности, которой предстоит обучить учащихся, чтобы на моделях, а не на реальных объектах учить будущих специалистов выполнять соответствующие профессиональные функции. Любая деловая игра заранее планируется (составление сценария, распределение ролей, выбор ситуаций и т. д.) и проводится на практическом занятии. Деловая игра, поставив студента в ситуацию реальных действий в роли конкретного действующего лица, заставляет его мыслить конкретно и предметно, с ясно осознаваемой целью достигать реально осязаемого результата. Это обстоятельство обостряет внимание обучаемого, делает целеустремленнее мышление, а значит, способствует лучшему усвоению. Деловая игра как метод обучения и контроля достижения результатов обучения в современном образовательном процессе имеет большое *значение*, так как:

- 1) создает условия для глубокого и полного усвоения учебного материала;
- 2) позволяет интенсифицировать учебную деятельность;
- 3) формирует интерес и эмоционально-ценностное отношение к учебной и профессиональной деятельности;

4) обеспечивает овладение методологией решения производственных проблем;

5) диагностическая функция деловой игры заключается в выявлении творческих и профессиональных способностей и ценностных ориентаций слушателей, в осознании ими своих потенциальных возможностей;

б) психотерапевтический эффект деловой игры определяется ее способностью создавать условия для эмоционально-психологической разгрузки обучающихся, снятия психологических барьеров, что также значимо для переноса данных умений в профессиональную деятельность.

Цели и задачи деловой игры будут зависеть от вида игры и от цели занятия, на котором она используется. При этом использование деловой игры всегда реализует основную цель подготовки, повышения квалификации или профессиональной переподготовки специалистов различного профиля, а именно, развитие его профессиональной компетентности.

К наиболее **характерным признакам деловой игры** можно отнести следующие [2]:

1. моделирование процесса труда;
2. реализация процесса «цепочки решений» (решение, принимаемое участниками игры на первом этапе, воздействует на модель и изменяет её исходное состояние и т.д.);
3. распределение ролей между участниками игры;
4. различие ролевых целей при выработке решений, которые способствуют возникновению противоречий между участниками, конфликта интересов;
5. наличие управляемого эмоционального напряжения;
6. взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли;
7. наличие общей игровой цели у всего игрового коллектива;
8. коллективная выработка решений участниками игры;
9. многоальтернативность решений;
10. наличие системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры.

Традиционно среди самых распространенных **видов деловых игр** различают учебные, исследовательские, управленческие, аттестационные. Среди учебных деловых игр выделяют:

- тренинг отдельного навыка;
- тренинг комплекса навыков;
- демонстрация навыка;

- демонстрация типичных ошибок и др.

В классификации деловых игр Л. В. Ежовой предлагается деление по следующим критериям:

по времени проведения:

- без ограничения времени
- с ограничением времени
- игры, проходящие в реальном времени

по оценке деятельности:

- балльная
- иная оценка деятельности игрока или команды

по конечному результату:

- жесткие игры, когда заранее известен ответ/результат деятельности, существуют жесткие правила
- свободные, открытые игры – заранее известного ответа нет, правила изобретаются для каждой игры отдельно, участники работают над решением неструктурированной задачи

по конечной цели:

- обучающие (направлены на появление новых знаний и закрепление навыков участников)
- констатирующие (конкурсы профессионального мастерства)
- поисковые (направлены на выявление проблем и поиск путей их решения)

по методологии проведения:

- луночные игры (проходит на специально организованном поле, с жесткими правилами, результаты заносятся на бланки)
- ролевые игры (каждый участник имеет определенное задание или определенную роль, которую он должен исполнить в соответствии с заданием)
- групповые дискуссии (связаны с отработкой проведения совещаний или приобретением навыков групповой работы)
- имитационные (имеют цель создать у участников представление, как следовало бы действовать в определенных условиях)
- организационно-деятельностные игры (Г. П. Щедровицкий) — не имеют жестких правил, у участников нет ролей, игры направлены на решение междисциплинарных проблем
- инновационные игры (В. С. Дудченко) — формируют инновационное мышление участников, выдвигают инновационные идеи в традиционной сис-

теме действий, отрабатывают модели реальной, желаемой, идеальной ситуаций, включают тренинги по самоорганизации

– ансамблевые игры (Ю. Д. Красовский) — формируют управленческое мышление у участников, направлены на решение конкретных проблем предприятия методом организации делового партнерского сотрудничества команд, состоящих из руководителей служб

В качестве оснований для классификаций деловых учебных игр используют и такие признаки [4]:

– степень формализации процедуры («жесткие» и «свободные» игры);
– наличие или отсутствие конфликта в сценарии (деловые игры в кооперативных ситуациях, конфликтных ситуациях с нестрогим соперничеством, в конфликтных ситуациях со строгим соперничеством);

– уровень проблемности («первый уровень предполагает обнаружение и постановку проблем, требующих разрешения при анализе конкретной игровой ситуации»; второй уровень «характеризуется вовлечением студентов в соразмышление, в активный поиск путей и средств решения поставленных вопросов»);

– степень участия студентов в подготовке деловых игр (игры с и без домашней подготовки);

– длительность процедуры игры (мини-игры, длящиеся несколько минут, игры, длящиеся несколько дней) и т.п.;

– характер моделируемых ситуаций (игра с соперником, с природой, игра-тренаж);

– характер игрового процесса: игры с взаимодействием участников и без взаимодействия;

– способ передачи и обработки информации (с применением текстов, компьютеров и т.п.);

– динамика моделируемых процессов (игры с ограниченным числом ходов, с неограниченным, саморазвивающиеся);

– тематическая направленность и характер решаемых проблем («игры тематические, ориентированные на принятие решений по узким проблемам»; «игры функциональные, в которых имитируется реализация отдельных функций или процедур управления»; «игры комплексные, моделирующие управление определенным объектом или процессом в целом» и др.).

Анализ литературы позволяет выявить и наиболее важные *психолого-педагогические принципы организации деловой игры*. Среди них:

- *принцип имитационного моделирования* конкретных условий профессиональной деятельности специалиста во всем многообразии служебных, социальных и личностных связей;

- *принцип игрового моделирования* содержания и форм профессиональной деятельности;

- *принцип совместной деятельности* посредством вовлечения в познавательную деятельность нескольких участников;

- *принцип диалогического общения* с максимальным участием всех играющих, когда всестороннее коллективное обсуждение учебного материала обучающимися позволяет добиться комплексного представления ими профессионально значимых процессов и деятельности;

- *принцип двуплановости*, отражающий процесс развития реальных личностных характеристик специалиста в игровых условиях;

- *принцип проблемности* содержания имитационной модели и процесса её развёртывания в игровой деятельности и др.

Кроме того, исследователи проблемы игровой имитации считают, что ситуации, закладываемые в основу каждой игры, должны быть актуальными, реальными, типичными, полными, способными к развитию.

Требования к *методическому обеспечению* деловой игры могут включать:

1. Название игры, ее вид.
2. Учебный план. На каком этапе учебного процесса используется.
3. Цель, задачи.
4. Участники, возможные роли.
5. Время проведения.
6. Место проведения.
7. Этапы проведения: подготовительный, организационный, заключительный.
8. Материалы для организации игры.
9. Позиция преподавателя и т.п.

Организация деловой игры, как правило, включает несколько этапов: подготовка, проведение, анализ [1, с. 89].

Первый этап подготовки деловой игры подразумевает *диагностику ее основных элементов*:

- 1) выбор темы и диагностика исходной ситуации;
- 2) определение целей и задач, прогнозирование ожидаемых результатов (игровых и педагогических);

- 3) определение структуры деловой игры;
- 4) диагностика возможностей группы, игровых качеств будущих исполнителей ролевых функций;
- 5) диагностика объективных обстоятельств, влияющих на ход игры.

Второй этап подготовки деловой игры, как правило, посвящен *разработке сценария*:

- 1) анализ исходной информации;
- 2) анализ существующих способов решения поставленных проблем;
- 3) выбор наиболее оптимальных способов, методики и ее творческая переработка применительно к данной деловой игре;
- 4) подготовка сценария.

Непосредственно *проведение* деловой игры включает *ознакомление обучающихся с исходной информацией*:

- 1) изложение преподавателем исходной информации, совместное определение задач игры и учебных задач;

- 2) распределение ролей;

подготовку слушателей к игре:

- 1) анализ исходной информации;
- 2) изучение специальной литературы;
- 3) подготовка к выполнению ролевых функций;

проведение игры:

- 1) выполнение участниками ролевых функций;
- 2) управление процедурой;
- 3) анализ результатов игры обучающимися;
- 4) подведение итогов игры преподавателем.

Анализ эффективности деловой игры в достижении поставленных целей, по мнению А. И. Артюхиной, В. И. Чумакова, может включать до шести этапов:

- 1) установить проблемы и явления, которые имели место в игре;
- 2) определить и показать соответствие игры реальной жизни;
- 3) выявить причины поведения участников в игре;
- 4) установить, имеют ли место в реальной жизни подобные образцы поведения;
- 5) предложить, что нужно изменить в игре, чтобы достичь лучшего результата;
- 6) предложить, что нужно изменить в реальной жизни.

По итогам игры преподаватель совместно со слушателями оценивает активность и степень овладения материалом участников игры, делает выводы.

Таким образом, обобщенная методика осуществления деловой игры на практике может выглядеть следующим образом.

Подготовительный этап. Разработка сценария, плана, общего описания игры, содержание инструктажа по ролям, разработка творческих заданий, связанных с будущей профессией, технологией производственных процессов, подготовка материального обеспечения.

На подготовительном этапе руководителю следует провести консультацию, на которой довести тему, цели и замысел занятия для обучаемых, предложить самому или дать задание подготовить описание конкретных ситуаций или профессиональных задач для их разрешения в ходе деловой игры. Иногда уже на этом этапе необходимо создать в учебной группе рабочие подгруппы по рассмотрению каждой конкретной ситуации или профессиональной задачи с содержательной дифференциацией темы игры на проблемные ситуации; определить должностные роли/лица в рабочих подгруппах, назначить экспертов по рассмотрению ситуаций, определить задачи участников игры и экспертов; ознакомить с перечнем учебной литературы, которую обучаемые должны изучить до непосредственного проведения деловой игры.

Ввод в игру. Постановка проблемы, цели, знакомство с правилами, регламентом, распределение ролей, формирование групп, консультации.

Руководителем называются тема занятия, цели и задачи, формулируются актуальность и замысел деловой игры, конкретизируются и уточняются задачи/ситуации, состав и порядок работы в подгруппах. Особое внимание обращается на перечень вопросов по каждой задаче, на которые должны ответить рабочие подгруппы и конкретные участники.

Студенты делятся на несколько малых групп. Количество групп определяется числом творческих заданий, которые будут обсуждаться в процессе занятия и количеством ролей. Малые группы формируются либо по желанию студентов, либо по родственной тематике для обсуждения. Малые группы занимают определенное пространство, удобное для обсуждения на уровне группы. В группе определяются спикер, оппоненты, эксперты.

Спикер выполняет функционал роли, занимает лидирующую позицию, организует обсуждение на уровне группы, формулирует общее мнение малой группы. Оппонент внимательно слушает предлагаемые позиции во время дискуссии и формулирует вопросы по предлагаемой информации. Эксперт

формирует оценочное суждение по предлагаемой позиции своей малой группы и сравнивает с предлагаемыми позициями других групп. Каждая малая группа обсуждает творческое задание в течение отведенного времени. Задача данного этапа – сформулировать групповую позицию по творческому заданию.

Этап проведения. Групповая работа над заданием, межгрупповая дискуссия, защита результатов, работа экспертов. Заслушиваются суждения, предлагаемые каждой малой группой по творческому заданию, с учетом предложенной роли. После каждого суждения оппоненты задают вопросы, выслушиваются ответы авторов предлагаемых позиций. В завершении формулируется общее мнение, выражающее совместную позицию по творческому заданию.

Этап анализа и обобщения. Выводы из игры, анализ результатов, рефлексия, оценка и самооценка, обобщение, рекомендации.

Эксперты предлагают оценочные суждения по высказанным путям решения предлагаемых творческих заданий осуществляют сравнительный анализ предложенного пути решения с решениями других малых групп.

Преподаватель дает оценочное суждение и работе малых групп, по решению творческих заданий с учетом предложенных ролей, и эффективности предложенных путей решения.

Система оценивания, будучи неотъемлемым элементом игровой модели, должна, по мнению А. К. Быкова, обеспечивать разрешение противоречий в интересах учащих деловой игры, порядок взаимодействия, достижение общего результата, соревновательный характер, многоальтернативность решения; предполагать оценку по определенным шкалам качества принимаемых решений; позволять оценивать деятельность каждого игрока и его личностные качества. Содержательная сторона оценивания должна быть связана с общим результатом игры, вкладом каждого участника, предполагать определенные качества общего результата игры, сформированности профессиональных умений каждого игрока и коллектива в целом. Общий результат игры может иметь вид конкретного продукта (документа, проекта и т.п.), представлять собой определенные решения или рекомендации по совершенствованию профессиональной деятельности.

В свете выше изложенного не следует забывать и о **требованиях к преподавателю**, организующему деловую игру. Поскольку методы активизации занятий помогают учиться другим и такое обучение прагматически на-

правленно, преподаватель также должен обладать определенными качествами. А именно:

1. Отличаться любознательностью, желанием познать больше, поддерживать перемены и стремиться к самосовершенствованию.

2. Обладать достаточно яркой индивидуальностью, способностью подняться над обыденным, уверенностью в себе, которая позволяет ему не бояться вести людей за собой, и в то же время умением доходчиво и умело комментировать материал и помогать обучаемому самостоятельно находить решения и делать собственные выводы.

3. Быть динамичным, обладать хорошей реакцией, чтобы быстро адаптировать ситуации к меняющимся потребностям учебного процесса.

4. Быть способным выступить в роли практического консультанта и инструктора для обучающихся по определению направлений их обучения.

5. Быть человеком открытым, доступным в общении и готовым к сотрудничеству и восприятию новой информации.

6. Неустанно стремиться к развитию, повышать свой профессиональный уровень и расширять общий кругозор для обучения других.

7. Уметь производить позитивное впечатление, обладать презентационными навыками и т.п.

В зависимости от целей игры преподаватель может выбрать для себя ту или иную роль, например: быть руководителем игры (игротехником); выступать в одной из ролей (игровая позиция) или в роли помощника и консультанта (фасилитатора); наблюдать и оценивать по окончании действия участников (позиция эксперта).

Применение деловых игр позволяет выявить и проследить особенности психологии участников. С помощью деловых игр можно определить:

- наличие тактического и или стратегического мышления;
- способность анализировать собственные возможности и выстраивать соответствующую линию поведения;
- способность прогнозировать развитие процессов;
- способность анализировать возможности и мотивы других людей и влиять на их поведение и др.

Таким образом, использование деловых игр способствует развитию навыков критического мышления, коммуникативных навыков, навыков решения проблем, отработке различных вариантов поведения в проблемных ситуациях. Деловая игра, как один из методов интерактивного обучения, способствует формированию познавательных и профессиональных мотивов и

интересов; воспитанию системного мышления специалиста, включающего целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире; передаче целостного представления о профессиональной деятельности и её крупных фрагментах с учётом эмоционально-личностного восприятия; обучению коллективной мыслительной и практической работе, формированию умений и навыков социального взаимодействия и общения, навыков индивидуального и совместного принятия решений; воспитанию ответственного отношения к делу, уважения к социальным ценностям и установкам коллектива и общества в целом; обучению методам моделирования, в том числе математического, инженерного и социального проектирования.

Кейс-технологии в образовательном процессе высшей школы



Кейс-технология – это общее название технологий обучения, представляющих собой методы анализа. К кейс-технологиям относятся:

- метод ситуационного анализа;
- ситуационные задачи и упражнения;
- анализ конкретных ситуаций (кейс стади);
- метод кейсов;
- метод инцидента;
- метод разбора деловой корреспонденции;
- игровое проектирование;
- метод ситуационно-ролевых игр;
- метод дискуссии.

В зарубежных публикациях можно встретить с такими подходами, как метод изучения ситуаций, кейс стади (case studies), деловых историй (case stories) и, наконец, просто метод кейсов (case method). В российских, а также русскоязычных изданиях чаще всего говорится о методе конкретных ситуаций, деловых ситуаций, кейс методе, а в предисловии к переведенному на русский язык одному известному американскому учебнику по стратегиче-

скому маркетингу даже пишется о ситуационных задачах (Эткинсон, Уилсон, 2001).

Технология Кейс стади (или метод конкретных ситуаций) – это «подход к организации обучения на основе широкого использования ситуаций из разных сфер общения» [4]. Кейс – это практическая ситуация, которая содержит некоторые проблемы. В переводе с английского языка кейс – случай, а case-study – это обучающий случай. Его содержание и возможные решения должны анализироваться и обсуждаться совместно: обучающиеся и преподавателем. Обучение на конкретном примере даёт человеку мудрость, позволяет предвидеть будущее и делать так, чтобы это будущее работало на него. Кейс стади представляет собой метод активного обучения, при котором обучаемый на занятиях материал рассматривается в реальных жизненных ситуациях. Как правило, ситуации представляются в форме задачи, решение которой требует ответа на вопросы («как» и «почему»), а решение этой задачи подразумевает самостоятельную исследовательскую работу и обсуждение возможных вариантов в подгруппах или во всей группе. Обучающиеся должны проанализировать практическую ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

Исторически метод case studies (конкретных ситуаций) возник в начале XX века в Школе бизнеса Гарвардского университета (США) как своеобразное переложение утвердившейся к тому времени технологии подготовки юристов на подготовку менеджеров. Главной особенностью метода кейс стади было изучение студентами прецедентов, т.е. имевшихся в прошлом ситуаций из юридической или деловой практики. Особый упор делался на самостоятельную работу студентов, в процессе которой просматривалась и анализировалась бездна практического материала. В 1910 г. профессор Копленд (Copeland) стал первым использовать метод студенческих дискуссий по итогам анализа конкретных ситуаций (case studies) из жизни бизнеса.

Первый сборник кейс стади был выпущен там же в 1921 г. (The Case Method at the Harvard Business School). С тех пор Гарвардская школа бизнеса выступает в качестве лидера и главного пропагандиста метода.

К середине прошлого столетия метод кейс стади приобрел четкий технологический алгоритм, стал активно использоваться не только в американском, но и в западноевропейском бизнес-образовании, обучении праву и других образовательных областях.

Кейс – это описание реальной ситуации или «моментальный снимок реальности», «фотография действительности» [2]. Различают несколько видов ситуаций:

1. **Ситуация-проблема** представляет собой описание реальной проблемной ситуации. Цель обучаемых: найти решение проблемы или прийти к выводу о его невозможности.

2. **Ситуация-оценка** описывает положение, выход из которого уже найден. Цель обучаемых: провести критический анализ принятых решений, дать мотивированное заключение по поводу представленной ситуации и ее решения.

3. **Ситуация-иллюстрация** представляет собой ситуацию и объясняет причины ее возникновения, описывает процедуру ее решения. Цель обучаемых: оценить ситуацию в целом, провести анализ ее решения, сформулировать вопросы, выразить согласие-несогласие.

4. **Ситуация-упреждение** описывает применение уже принятых ранее решений, в связи с чем ситуация носит тренировочный характер, служит иллюстрацией к той или иной теме. Цель обучаемых: проанализировать данные ситуации, найденные решения, используя при этом приобретенные теоретические знания.

«Грамотно изготовленный кейс провоцирует дискуссию, привязывая студентов к реальным фактам, позволяет промоделировать реальную проблему, с которой в дальнейшем придется столкнуться на практике» [5, с. 36]. Более того, кейсы развивают аналитические, исследовательские, коммуникативные навыки, вырабатывают умения анализировать ситуацию, планировать стратегию и принимать управленческие решения.

Цели 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 стадии 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 стадии 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 стадии в обучении той или иной дисциплине, 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 выбирать 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 [11, с. 17].

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.

В качестве образовательной стратегии метод кейс-стади имеет много преимуществ. Одно из самых главных – это связь теории и практики, что играет одну из ключевых ролей при подготовке специалиста конкретного профиля. Кроме того, правильно созданная ситуация способствует появлению у студентов желания обсуждать и прямо отстаивать свою позицию, как они это делают в реальной жизни, что положительно сказывается на мотивации.

К преимуществам метода кейс-стади можно также отнести:

- использование принципов проблемного обучения;
- получение навыков презентации;
- получение навыков работе в команде;
- выработка навыков простейших обобщений;
- обеспечение системного подхода к решению проблемы;
- получение навыков пресс-конференции, умения формулировать вопрос, аргументировать ответ;
- развитие аналитического мышления студентов;
- позволяет выделять варианты правильных и ошибочных решений, выбирать критерии нахождения оптимального решения, принимать коллективные решения;
- студенту легко соотносить получаемый теоретический багаж знаний с реальной практической ситуацией;
- вносит в обучение элемент загадки, тайны;
- разбираемая гипотетическая ситуация не связана ни с каким личным риском ни для одного из участников.

В среднем изучению типовых ситуаций в западных школах посвящается 35-40% учебного времени. Использование ситуационного подхода в обучении позволяет уменьшить разрыв между теорией и практикой и сформировать у студентов следующие умения:

- оценить ситуацию;
- выбрать и организовать ключевую информацию;
- правильно формировать запросы;
- определять проблемы и возможности;
- прогнозировать пути развития ситуации;
- принимать решения в условиях неопределенности;
- взаимодействовать с другими студентами;
- конструктивно реагировать на критику.

Обучение с помощью кейс-стади дает обучающимся возможность:

- демонстрировать практическое применение теоретических знаний;
- увидеть и осмыслить проблему;
- развивать практические навыки решения проблем;
- получить навыки «просеивания» информации;
- получить навыки отслеживания взаимосвязи между различными частями информации;
- исследовать альтернативные подходы, связанные с ситуацией;
- сверять себя с другими, обмениваться с ними мнениями;
- развивать свою мотивированность к участию и коммуникационные навыки [3, с. 27].

Кроме того, применение кейс-стади:

- развивает критическое мышление;
- учит быть объективным;
- передает опыт, подкрепленный теорией;
- помогает вырабатывать чувство интуиции;
- позволяет учесть наличие и влияние имеющих место в ситуации обстоятельств;
- помогает сформировать новое видение самой ситуации.

Суть метода кейс стади в том, что студенту предлагается для изучения описание решения, т.е. рефлексивного контура, включающего следующую информацию: «почему принято именно это решение», «как это решение реализовано на практике», «какие были результаты». Кейс стади – метод обучения, основанный на рассмотрении конкретных практических примеров. Увя-

зывая теорию с практикой, кейс-стади эффективно развивает способность обоснованно принимать решения в условиях ограниченного времени.

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

Технология кейс-стади предусматривает включение студентов во все виды учебной деятельности:

- аудиторные занятия (теоретические и практические);
- внеаудиторная самостоятельная работа;
- домашняя работа;
- учебно-исследовательская работа;
- учебная практика;
- производственная практика.

Эффективное использование преподавателем кейс-методов в своей педагогической практике, связано с воплощением ряда принципов:

- многообразия и эффективности дидактического арсенала;
- партнерства, сотрудничества со студентами;
- смещения роли преподавателя с трансляции знаний к организации процесса их добывания, возрастание его роли как эксперта и консультанта;
- впитывания достижений педагогической науки, опыта, накопленного коллегами;
- творчества, которое предполагает превращение кейса и занятия с его применением в индивидуально неповторимый творческий продукт;
- прагматизма, ориентирующего на четкое определение возможностей того или иного кейса.

Многие считают целесообразным использовать метод кейсов на старших курсах, мы же придерживаемся мнения, что использование кейс – методов будет эффективнее, если их начать применять в начале обучения, а затем при изучении дополнительных предметов «наращивать» дополнительную информацией.

Хороший кейс должен удовлетворять следующим требованиям

- соответствовать четко поставленной цели создания;
- иметь соответствующий уровень трудности;
- иллюстрировать несколько аспектов жизни;
- не устаревать слишком быстро;
- быть актуальным на сегодняшний день;
- иллюстрировать типичные ситуации;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию;
- иметь несколько решений [9].

В настоящее время метод кейс-стади относят к одному из «продвинутых» активных методов или к новым технологиям обучения.

Кейс-стади выступает как принципиально необходимое дополнение к лекционной методике проведения занятий, которая является «каркасообразующим» элементом обучения в классической, университетской системе образования.

Вместе с тем метод кейс-стади не столь «инновационен» как такие, более новые технологии обучения, как метод обучения действием, тренинги, компьютерные обучающие программы и симуляции. Если расставить используемые в образовании обучающие методики по принципу их развития от традиционных ко все более инновационным, сориентированным на активные инструменты и технологии обучения, то место метода кейс-стади будет где-то посередине.

Метод кейс-стади рассматривается скорее как процесс с выделением таких его главных составляющих, как «обсуждения», «дискуссии», что, естественно, не случайно. Традиция использования кейс-стади в обучении исходит из принципа «движение к истине важнее, чем сама истина».

Кейс-стади имеет следующие технологические особенности:

- Метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры.
- Метод кейс-стади выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией.
- Метод кейс-стади в обучении можно рассматривать как синергетическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т. п.

- Интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств студентов.

- Метод кейс-стади выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии идёт процесс разрешения имеющейся проблемы посредством совместной деятельности студентов, тогда как в методе кейс-стади идёт формирование проблемы и путей её решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий.

- Метод кейс-стади концентрирует в себе значительные достижения технологии «создания успеха». В нём предусматривается деятельность по активизации студентов, стимулирование их успеха, подчёркивание достижений обучаемых. Именно достижение успеха выступает одной из главных движущих сил метода, формирования устойчивой позитивной мотивации, наращивание познавательной активности.

- Обучаясь по методу ситуативного обучения, студенты объединяются в рабочие группы от 3 до 7 человек. В ходе рабочих обсуждений студенты используют знания из различных научных областей. Пробуя свои индивидуальные возможности и возможности работы в коллективе, студенты формулируют гипотезы, разрабатывают решения и выбирают с их точки зрения наилучшее.

Кейсы имеют следующую классификацию:

1. По сложности

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

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

- учебные ситуации – кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов;

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

2. По целям и задачам процесса обучения:

- обучающие анализу и оценке;
- обучающие решению проблем и принятию решений;
- иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом

3. Н. Федянин и В. Давиденко работавшие в университетах разных стран предложили такую классификацию кейсов:

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

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

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

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

4. По степени воздействия основных источников:

- практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации;

- обучающие кейсы, основной задачей которых выступает получение, главным образом, теоретических знаний;

- научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности

5. По качеству конкретной ситуации:

- анализ конкретной ситуации. Задается реальная ситуация, которая имела те или иные последствия (положительные или отрицательные). Учащиеся должны вычленить проблему, сформулировать ее, определить, каковы

были условия, какие выбирались средства решения проблемы, были ли они адекватны и почему и т. д. В данном случае анализируется уже свершившееся действие;

- решение ситуаций. Моделируется нерешенная ситуация. Учащиеся должны не только сформулировать проблему, но, разделившись на группы, разработать варианты ее решения. Затем организуется «защита» решений, коллективное обсуждение.

Кейс, как правило, имеет краткое запоминающееся название и состоит из следующих частей:

- **описание** проблемной ситуации (собственно сам кейс);
- **перечень вопросов**, на которые надо ответить, или заданий, которые необходимо выполнить при работе с кейсом;
- **пояснительная записка** для преподавателя – это предназначенное для преподавателя описание особенностей кейса и работы с ним в аудитории;
- **приложения**, представляющие фактический материал в виде таблиц, графиков, схем, диаграмм, карточек, анкет.

Хороший кейс должен максимально достоверно описывать практическую сторону предмета обучения. В рамках одного образовательного курса целесообразно использовать несколько кейсов, разделяя курс на относительно независимые блоки, каждый из которых сопровождается своим кейсом.

Различают **«полевые»** (основанные на реальном фактическом материале) и **«кабинетные»** (выдуманные) кейсы.

Условия применения технологии кейс стади:

- образовательные цели кейса должны быть детально обозначены;
- способы достижения заданных результатов поэтапно описаны;
- основной акцент делается на организацию различных видов деятельности обучаемых;
- преподаватель выступает в роли педагога – менеджера, а не транслятора учебной информации;
- информация используется как средство организации деятельности, а не цель обучения;
- студент выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателями, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей;
- обратная связь используется системно с целью корректировки и оценки эффективности образовательного процесса;

Кейс имеет определенный жизненный цикл. Жизненный цикл кейса в студенческой аудитории включает следующие традиционные этапы:

зарождение,

становление,

зрелость,

старение.

Жизнь кейса коротка, в среднем кейс-материал можно активно использовать 2-3 года.

В процесс использования кейса в обучении вовлечены следующие участники: студент, преподаватель, разработчики кейса. **Студент** в процессе работы с кейсом является активным познающим субъектом, работающим в команде. **Преподаватель** организует и моделирует дискуссию, помогает студентам ответить на вопросы: «Какие задачи решаются в рассматриваемом кейсе?», «Каким образом решаются поставленные задачи?», «Какой информацией нужно при этом пользоваться?», «Как найти необходимую информацию и в каком виде ее лучше представить?», «Как провести анализ собранных данных?».

Процесс создания ситуации – это сложная образовательная система. Следует отметить, что наполнение ситуации, длительность работы над ней и степень углубления в проблему зависит от многих факторов (например, цели применения, круг вопросов, уровень обучаемых и т.д.) и может варьироваться. Данный процесс состоит из нескольких этапов.

1. Формирование дидактических целей кейса; выявление «зоны ответственности» за знания, умения и навыки студентов.
2. Определение проблемной ситуации.
3. Построение программной карты кейса, состоящей из основных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте.
4. Поиск институциональной системы (фирма, организация, ведомство и т.д.), которая имеет непосредственное отношение к тезисам программной карты.
5. Сбор информации в институциональной системе относительно тезисов программной карты кейса.
6. Построение или выбор модели ситуации, которая отражает деятельность института; проверка ее соответствия реальности.
7. Выбор жанра кейса.
8. Написание текста кейса. Здесь необходимо помнить, что предполагаемая ситуация должна быть максимально приближена к реальным услови-

ям, при этом быть сжатой, показательной и проблемной (для стимуляции мыслительных процессов).

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

10. Подготовка окончательного варианта кейса.

11. Внедрение кейса в практику обучения, его применение при проведении учебных занятий, а также его публикацию с целью распространения в преподавательском сообществе;

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

Кейсы создаются в соответствии со следующими принципами:

Во-первых, учебная ситуация специально готовится (пишется, редактируется, конструируется) для целей обучения. В таком смысле – это "препарированная" автором ситуация из практики. Методическая проработанность конкретных ситуаций, используемых для обсуждения или других учебных целей, должна создать творческую и одновременно целенаправленную, управляемую атмосферу в процессе обсуждения.

Во-вторых, кейс должен соответствовать определенному концептуальному полю того учебного курса или программы, в рамках которого рассматривается. Кейс потому и учебный, что учит, формирует определенные профессиональные навыки в контексте конкретного научного и методического мировоззрения. В противном случае мы получаем не целенаправленное и систематическое развитие профессиональных качеств студента, а случайное, главным образом субъективное его восприятие отдельных сторон практики.

В-третьих, кейсов может быть много, но при любых их разновидностях работа с ними должна научить студентов анализировать конкретную информацию, прослеживать причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и (или) тенденции в изучаемых процессах. Наличие реальной, актуальной с точки зрения обучения информации - это необходимое, хотя недостаточное условие наличия учебной ситуации.

При отборе материала необходимо учитывать, что:

- учебный материал большого объема запоминается с трудом;
- учебный материал, компактно расположенный в определенной системе, облегчает восприятие;

- выделение в обучаемом материале смысловых опорных пунктов способствует эффективности его запоминания.

Если задаться вопросом, что такое идеальная конкретная ситуация, то получится, что это:

- занимательная история конкретного бизнеса или имевшегося случая из истории данного бизнеса;
- внутренняя интрига, головоломка, требующая решения;
- обилие информации, анализ которой не тривиален и требует поиска дополнительной информации;
- актуальная проблема, способная дать продолжение ситуации в будущем;
- более или менее типичная ситуация, совпадающая в главном с "теорией" вопроса.

Воплощение ситуативного метода на занятиях также имеет несколько этапов, каждый из которых требует отдельного внимания руководителя, так как успешный результат достижения поставленной цели зависит часто от того, насколько тщательно спланирован урок и насколько он подходит под конкретных студентов. Если уровень студентов недостаточно высок, то группе нужно предоставить возможность заранее ознакомиться с ситуацией и понять ее. Если проблематика ситуации достаточно широка и требует долгого обсуждения (например, ситуация «Как технический прогресс отразился на моей специальности»), то необходимо предоставить материал на рассмотрение домой, при этом желательно составить список вопросов, которые будут вынесены на обсуждение на занятии (в нашем случае: проследить историю вопроса, выявить положительные и отрицательные стороны влияния технологий).

Итак, **первый этап** проводится на индивидуальном уровне: каждый студент изучает текст с описанием конкретной ситуации, самостоятельно пытается выяснить суть проблемы, определить свое отношение к ней и продумать предполагаемые пути решения. Если нужно, чтобы студенты сфокусировали внимание на определенном аспекте, то необходимо обозначить его заранее.

На втором этапе студенты объединяются в группы по 4-6 человек, обмениваются мнениями по возникшим вопросам, составляющим основу «кейса», и приходят в каждой группе к своему предполагаемому решению. При этом поиск решения может осуществляться посредством мозгового штурма, дискуссии, диалога, полилога, спора. Необходимо, чтобы все студенты при-

нимали участие в обсуждении. Очень важно точно сформулировать задачу для каждой группы таким образом, чтобы и внутри отдельной группы каждый студент получил задание. Если позволяет сценарий, можно распределить роли студентов каждой группы. Таким образом, каждый студент будет принимать участие в процедуре принятия решений, то есть все студенты будут вовлечены в обсуждение. Затем в каждой группе выявляются лидеры, которые способны изложить пути решения проблемы, сформированные в группе.

Работа в группах занимает центральное место в кейс стадии, так как это наиболее эффективный метод изучения и обмена опытом. После того, как студенты разделены на малые группы для работы, они начинают самостоятельную работу.

Принципы организации самостоятельной совместной работы студентов в малых группах, которые реализуются на занятиях, следующие:

- **принцип сотрудничества:** (самоорганизация студентов; совокупность совместной и индивидуальной деятельности; самостоятельная работа дома как опережающее обучение и работа непосредственно на занятии).

- **принцип коллективизма:** (участие каждого студента в постановке целей учебной работы, деятельности, контроле, оценке и учете совместной деятельности; работа каждого адресована не преподавателю, а всем студентам; преподаватель – организатор и руководитель учебной деятельности, член этого коллектива).

- **принцип ролевого участия:** (добровольность при выборе ролей; удовольствие от сыгранной роли; тактичность в смене ролей).

- **принцип ответственности:** (отвечает материал урока студент не преподавателю, а студентам; контроль гласный) [12, с. 118].

Именно при работе в микрогруппах происходит разбор ситуаций как совокупности обстоятельств, обстановки или положения дел, в которых студенты обнаруживают противоречия.

Студенты слушают друг друга, говорят сами, записывают, анализируют полученный результат, при этом спорят, учатся слушать, соглашаться с лучшим проектом решения, находят ошибки, проектируют решения, действия, готовят материал для дискуссии.

Для эффективной работы малыми группами соблюдаются правила:

- общность проблемы для всех;
- общность требований (для этого, особенно на первых порах, важно создавать группы примерно равных возможностей);

- для эффективной работы каждого студента количество человек в группе должно быть не более шести;
- выделение лидера (формального или неформального);
- создание контролирующей группы (например, экспертов);
- гласность работы во всех группах и коллективное обсуждение;
- учет возможностей группы при постановке проблемы (задачи должны быть посильными).

Выполнение этих правил дает возможность организовать развивающий учебный процесс, так как в решении творческой задачи студенты сначала ведут мысленный перебор известных им способов решения и, не найдя его в арсенале своего прежнего опыта, конструируют новый способ.

Особое внимание при работе в малых группах необходимо уделить дискуссии, в ходе которой осуществляется представление вариантов решения каждой проблемы, ответы на возникающие вопросы, оппонирование. При дискуссии студенты находят противоречия, ошибки, неточности, подходы, варианты решений, моделируют решения, действия, говорят, слушают, отстаивают мнение группы.

Результатом дискуссии является принятие единого, наиболее оптимального принятого после обсуждения решения, формирование умений, навыков решения нестереотипных задач и развитие логического дискуссионного мышления. Каждая микрогруппа знает порядок дискуссии, критерии оценки выполнения работы и обсуждения проблемы-ситуации.

На третьем этапе происходит общегрупповое обсуждение полученных проектов решения проблемы, где каждая группа высказывает свою точку зрения. Преподаватель «дирижирует» процессом анализа ситуации, не давая качественной оценки ответов и принимая каждый довод как возможный. Если учащиеся осознают свою ответственность за проведение дискуссии и принятие решений, они будут более мотивированы и серьезнее подойдут к данному вопросу. Кроме того, отсутствие единственного правильного решения (или ответа на вопрос) дополнительно стимулирует активность студентов, ведь каждый будет знать, что итог в какой-то мере зависит именно от него, поэтому необходимо мыслить и отстаивать свою точку зрения.

Заключительный этап включает итоговую беседу, подведение итогов принятия решений в данной конкретной ситуации.

Кейс имеет следующий формат:

- **титульный лист** с кратким, запоминающимся названием кейса (в примечании указываются автор и год написания);

- **введение**, где упоминается герой (герои) кейса, рассказывается об истории фирмы, указывается время начала действия;
- **основная часть**, где содержатся главный массив информации, внутренняя интрига, проблема;
- **заключение** (концовку) где ситуация может «зависать» на том этапе своего развития, который требует соответствующего решения проблемы.
- кроме собственно самой ситуации должно быть обеспечено и соответствующее **информационное и методическое сопровождение**. Очень часто целесообразно важную, но косвенную информацию, связанную с внутренней проблемой кейса, переносить в приложения (например, финансовый баланс компаний, копии фотографий и публикаций, представляющих продукцию компании, описание ее производственной и торговой инфраструктуры, а также дополнительные материалы, касающиеся ее истории и современной жизни)

Кроме приложений, в полный комплект под названием «учебная конкретная ситуация» входят заключение по ситуации, в котором излагается «решение» ситуации, как правило, представляющее развитие ситуации в реальной жизни, и, что еще более важно, записка для преподавателя (teaching note). Последняя описывает методические особенности работы с ситуацией в «классе», авторский анализ ситуации, т.е. те драгоценные советы, без которых для любого преподавателя, планирующего использовать данную конкретную ситуацию, работа с ней становится полной импровизацией. По традиции западного бизнес-образования и заключение, и, тем более, записка для преподавателя крайне редко публикуются.

Технология разработки кейсов имеет разные варианты.

В первом варианте за основу берется история, а чаще всего фрагмент жизни реальной компании, информация о которой получена автором ситуации непосредственно в ходе исследовательского или консалтингового проекта, или целенаправленного сбора информации. Подобный подход в информационном отношении наиболее полон и глубок; именно таким образом готовится значительная часть ситуаций за рубежом. Главное преимущество такого подхода состоит в том, что проблемы организации познаются «изнутри», без серьезных промежуточных искажений

Второй вариант предполагает использование вторичных источников, прежде всего информации, «рассыпанной» в средствах массовой информации, специализированных журналах и изданиях, информационных вестниках и т. д. Подобная информация всегда неполна, нередко просто неточна. Но

даже при всех этих недостатках данным источником информации целесообразно пользоваться. Рассматриваемый способ менее трудоемок, поскольку приходится иметь дело с уже собранной и, по-своему, систематизированной информацией.

Третий вариант наименее распространен. Это описание вымышленной ситуации. К числу коренных недостатков такого подхода следует отнести максимальную отстраненность от реального положения дел. А это противоречит самой сути метода конкретных ситуаций. За исключением случаев, когда ситуацию придумывает специалист, имеющий обширный опыт профессиональной подготовки ситуаций.

Трудности, возникающие у участников анализа конкретной ситуации:

- выявление проблемы;
- поиск причин возникновения проблемы;
- анализ проблемы с использованием теоретических конструкций;
- анализ положительных и отрицательных последствий решения проблемы;
- обоснование лучшего варианта решения проблемы;
- выделение релевантной проблеме информации.

Рекомендации для студентов по решению кейса:

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.

Исходя из вышеизложенного, можно отметить следующее:

- Технология кейс-стади позволяет применять теоретические знания к решению практических задач, является наиболее успешной и распространенной для обучения практическим навыкам с минимальным участием преподавателя.
- Данная технология ориентирована на самостоятельную или групповую работу студентов над изучением информации и документов, характери-

зующих состояние и развитие определенной практической ситуации. При этом каждый студент имеет возможность и должен продемонстрировать свои способности не только к анализу информации, но и к непосредственному влиянию и воздействию на изучаемый процесс. Студент «погружается» в ситуацию, становится ее участником и, часто в соревновательной форме, творчески ищет и применяет практические действия для достижения заданных целей обучения, тем самым, включаясь в самостоятельную деятельность.

Заключение

Интерактивные технологии на современном этапе развития высшего образования становятся одним из действенных средств перестройки учебного процесса вуза. Их характерной чертой является стимулирование и поддержка взаимодействия студента и преподавателя с информацией и между собой. Они стали предметом пристального внимания и образовательных стандартов: требуется, чтобы не менее 20-30 % учебных занятий проводились в инновационной форме.

Состояние проблемы интерактивных технологий в научной и методической литературе, опыт преподавателей различных российских университетов позволяют считать, что постепенный переход на инновационные формы работы соответствует принципам устойчивого развития системы высшего образования. Во многих университетах разработаны, научно обоснованы и рекомендованы к внедрению в учебный процесс интерактивные технологии. Причем характер этих технологий позволяет как учитывать индивидуальное взаимодействие студентов с преподавателем и информацией, овладевая способами познавательной и практической деятельности, так и приобретать ценный опыт работы в команде над общим заданием.

Проектная, игровая технологии и кейс-технологии являются типичным примером интерактивных технологий обучения в высшей школе. Так метод проектов позволяет не только формировать проектное мышление у студентов. В соответствии с ФГОС ВО одной из профессиональных компетенций по ряду направлений подготовки является умение организовывать деятельность группы по разработке и реализации конкретного проекта.

Работа над учебным проектом, участие в деловой игре, в решении ситуационных задач позволяет студентам приобретать ряд необходимых навыков: самостоятельно находить, анализировать и систематизировать необходимую информацию, умело применять ее на практике для решения профессиональных проблем, быть общительным, осуществлять коммуникацию с коллегами, предотвращать конфликты.

В зависимости от уровня реализации рассматриваемые образова-

тельные технологии могут способствовать достижению различных целей. Например, «на первых курсах бакалавриата, когда осуществляется формирование общеучебных знаний, умений и навыков, в процессе проектной деятельности студенты приобретают навык работы с информацией, умение работать в команде, строить эффективное взаимодействие в малых группах. Они знакомятся с основами эргономики, деловой этики и др. На данном этапе подготовки бакалавров наиболее эффективными являются монопредметные учебные проекты. При переходе к изучению общепрофессиональных дисциплин формируются основы будущей профессиональной деятельности. В этих условиях проектная деятельность направлена на окончательное становление профессиональной мотивации обучающихся, формирование фундаментальной теоретической базы профессиональных знаний. Для ее достижения студентам необходимо предлагать межпредметные учебные проекты, в ходе выполнения которых начинают формироваться профессиональные компетенции. Межпредметные учебные проекты эффективны и на этапе профессионального становления бакалавра в вузе при изучении специальных дисциплин. При этом проектная деятельность успешно решает задачу подготовки бакалавра к полноценной профессиональной деятельности, к самостоятельным профессиональным действиям. Общекультурные компетенции магистров, определенные в ФГОС ВО, предполагают наличие способностей к использованию на практике умений и навыков организации исследовательских и проектных работ, владение современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности. Следовательно, способность выполнять на высоком уровне проектные работы является неотъемлемым компонентом общекультурной компетентности магистра» [12].

Проектная деятельность, деловые игры, кейс-стади являются связующим звеном между теорией и практикой в обучении студентов, так как решают двоякую функцию: с одной стороны, являются способом обучения, с другой – средством владения усвоенными знаниями. Интерактивные технологии обеспечивают высокий уровень профессионализма выпускников. Они формируют их готовность к инновационной деятельности, повышают их заинтересованность к работе на предприятии, со-

кращает срок их профессиональной адаптации на производстве.

Обобщение продуктивных характеристик разных интерактивных образовательных технологий позволяет определить следующие тенденции развития интерактивного обучения [11]:

1. Приоритет в стимулировании и поддержке мыслительной активности студентов сохраняется за методами диалога, «мозгового штурма», используемых в технологии кейс-стади.

2. Для формирования конкретных профессиональных компетенций желательно использовать деловые игры, публичную защиту проектов.

3. Технологии импровизации и ассоциативных образов, используемых в игровых технологиях, выполняют функцию переходного этапа от традиционного образования к развивающему личностно-ориентированному образованию.

4. Публичная защита проектов, деловые игры создают благоприятные условия для развития у студентов умений самопрезентации и самореализации.

5. Успех любой инновации в первую очередь зависит от энтузиазма и увлеченности преподавателя новыми идеями.

6. Любая интерактивная технология требует от преподавателя глубоких разносторонних знаний и умений, чтобы чувствовать себя свободным в открытом взаимодействии.

Как отмечают М. А. Косолапова, В. И. Ефанов, В. А. Кормилини и Л. А. Боков, использование интерактивных форм и методов обучения в процессе обучения в вузе позволят приобрести:

- конкретному обучающемуся:
 - опыт активного освоения содержания будущей профессиональной деятельности во взаимосвязи с практикой;
 - развитие личностной рефлексии как будущего профессионала в своей профессии;
 - освоение нового опыта профессионального взаимодействия с практиками в этой области;
- учебной группе:
 - развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе;
 - формирование ценностно-ориентационного единства группы;

- поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;
- принятие нравственных норм и правил совместной деятельности;
- развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;
- развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам;
 - системе преподаватель - группа
 - нестандартное отношение к организации образовательного процесса;
 - формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и в профессиональных ситуациях [3].

Литература к разделу 1.

Список использованной литературы:

1. Аналитический обзор международных тенденций развития университетского образования № 6 (июль – декабрь 2003 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/index16.html>
2. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы [Текст] / И.Л. Бим // Иностр. языки в школе. – 2007. – №2. – С. 11-15.
3. Косолапова, М.А. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУ-СУР [Текст] / Косолапова М.А., Ефанов В.И., Кормилини В.А., Боков Л.А. – Томск: ТУСУР, 2012. – 87 с.
4. Краля, Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.А. Краля; под ред. Ю.П. Дубенского. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.
5. Мазур, И. И. Управление проектами [Текст] / И.И. Мазур. – М.: Омега-Л, 2005. – 655с.
6. Матяш, Н. В. Методика оценки проектной компетентности студентов [Электронный ресурс] / Н.В. Матяш, Ю.А. Володина. – Режим доступа: <http://www.psy.su/psyche/projects/287/>
7. Метод проектов в университетском образовании [Текст]: сб. науч.-метод. статей. Вып. 6 / сост. Ю. Э. Краснов; редкол. : М. Г. Богова [и др.]; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2008. – 244 с.
8. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие [Текст] / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.
9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.

С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 272 с.

10. Прокопьева, Н. И. Проектное обучение в зарубежной педагогике. К вопросу о становлении и развитии [Электронный ресурс] / Н. И. Прокопьева // Сибирский учитель. — 2004. — № 2. — Режим доступа: www.websib.ru

11. Разработка и внедрение интерактивных технологий в высшей школе: научно-методическое пособие [Текст] / под ред. А. Н. Нюдюрмагомедова. — Махачкала: Издательство ДГУ, 2013. — 118 с.

12. Романенко, Т. П. Роль и место метода проектов в обучении студентов вуза [Электронный ресурс] / Т. П. Романенко. — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/35_OINBG_2012/Pedagogica/5_122777.doc.htm

13. Сибирская, Н. П. Проектирование педагогических технологий [Текст] / Н.П. Сибирская // Энциклопедия профессионального образования / под ред. С. Я. Батышева. — В 3-х т. — М.: АПО, 1999. — Т.2. — С. 344-345.

14. Титовец, Т. Е. Междисциплинарные проекты в учебном процессе вуза: методический аспект [Электронный ресурс] / Т. Е. Титовец. — Режим доступа: <http://elib.bsu.by/Титовец>

15. Чечель, И. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов [Текст] / И. Чечель // Директор школы. — 2008. — №4. — С. 3-10.

Дополнительная литература:

1. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология [Текст] / В.В. Гузеев. — М.: Народное образование, 2001. — 240 с.

2. Джурицкий, А.Н. История педагогики [Текст]: учеб. пособ. для студентов пед. вузов. — М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999. — 431 с.

3. Игнатова, И.Б. Проектные технологии как метод обучения: историко-педагогический анализ [Текст] / И.Б. Игнатова, Л.Н. Сушкова // Теория и практика общественного развития. — 2011. — № 1. — С. 164-168.

4. Коджаспирова, Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г.М. Коджаспирова. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 224 с.

5. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения [Текст] / В.С. Кукушин. — Ростов-на-Дону, 2005. — 474с.

6. Лернер, П. С. Проектный метод в технологической подготовке школьников [Электронный ресурс] / П. С. Лернер. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1184
7. Николина, В.В. Метод проектов в географическом образовании [Текст] / В.В. Николина // География в школе. – 2002. – №6. – С. 37-44.
8. Организация проектной деятельности на уроке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://odiplom.ru/pedagogika/organizaciya-proektnoi-deyatelnosti-na-uroke>
9. Пахомова, Н. Ю. Учебный проект и его возможности [Текст] / Н.Ю. Пахомова // Учитель. – 2000. – № 4. – с.52-55.
10. Проектная деятельность как способ организации семиотического образовательного пространства [Электронный ресурс]: электронный учебник. – Режим доступа: <http://bg-prestige.narod.ru/proekt/index.html>
11. Розанов, Л. Л. Школьный геоэкологический проект: рекомендации по выполнению [Текст] / Л.Л. Розанов // География в школе. – 2004 – №7. – С.39-42.
12. Сауренко, Н. Е. Проектная деятельность как средство формирования творческой активности студентов колледжа [Текст]: дис. канд.пед. наук / Н. Е. Сауренко. – М., 2004. – 218 с.
13. Сауренко, Н. Е. Адаптация проектного подхода как методологии образовательного процесса к условиям современного вуза [Электронный ресурс] / Н. Н. Сауренко. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/6_PNI_2012/Pedagogica/4_102204.doc.htm
14. Сердюк, М. Л. Метод проектов как средство развития творческих способностей учащихся [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М. Л. Сердюк. – Киров, 2002. – 209 с.
15. Стернберг, В. Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века [Текст]: дис. канд. пед. наук / В.Н. Стенберг. – Владимир, 2002. – 194 с.
16. Тарасова, И. П. Метод проектов в образовательном учреждении [Текст] / И.П. Тарасова // Профессиональное образование: приложение к журналу. – 2004. – № 12. – 110 с.
17. Bruffee, K. Collaborative Learning and the Conversation of Man kind [Text] / K. Bruffee // College English. – 1984. – № 46(1). – P. 635-652.
18. Fried-Booth D.L. Project Work [Text] / D.L. Fried-Booth. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – P. 20-33.

Литература к разделу 2.

Список использованной литературы:

1. Артюхина, А. И. Интерактивные методы обучения в медицинском вузе [Текст]: учебное пособие / А. И. Артюхина, В. И. Чумаков. – Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2012. – 212 с.
2. Бельчиков Я. М., Бирштейн М. М. Деловые игры [Текст] / Я. М. Бельчиков, М.М. Бирштейн. – Рига: Авотс, 1989. – 304 с.
3. Быков А. К. Методы активного социально-психологического обучения [Текст]: учеб. пособие / А. К. Быков. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
4. Габрусевич, С. А. От деловой игры – к профессиональному творчеству [Текст]: учебно-методическое пособие / С. А. Габрусевич, Г. А. Зорин. – Мн.: Университетское образование, 2006. – 125 с.
5. Ежова, Л. В. Постановка и решение управленческих задач на промышленных предприятиях методом деловых игр [Текст] / Л. В. Ежова. – СПб., 2006. – 98 с.
6. Методические указания для преподавателей по применению интерактивных форм обучения [Текст]. – Великие Луки, 2015. – 86 с.
7. Современный словарь по педагогике [Текст] / Сост. Рапацевич Е. С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
8. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

Дополнительная литература:

1. Абрамова, Г. С. Деловые игры. Теория и организация [Текст] / Г. С. Абрамова, В. А. Степанович. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 192 с.
2. Алапьева, В. Г. Методические рекомендации по организации учебно-технических и деловых игр [Текст] / В. Г. Алапьева. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 312 с.
3. Алексеев, В. А. Практикум по маркетингу [Текст]: задачи, тесты, ситуации, деловые игры, упражнения, задания / В. А. Алексеев, Н. Т. Савруков, А. Н. Савруков. – СПб.: Политехника, 2001. – 212 с.
4. Ананьева, Е. Г. Методологические рекомендации по организации учебно-технических и деловых игр [Текст] / Ананьева, Е. Г., Алексеев В. Е., Губенков С.Ю. и др. – М., 1991. – 148 с.

5. Арутюнов, Ю. С. Деловая игра. Методика конструирования деловой игры [Текст] / Арутюнов Ю. С., Борисов И. В., Вербицкий А. А., Соловьева А. А. – М.: Мысль, 2010. – 188с.
6. Бабкин, В. Ф. Деловые имитационные игры в организации и управлении [Текст]: учебное пособие / Бабкин В. Ф., Баркалов С. А., Щепкин А. В. – Воронеж: ВГАСУ, 2004. – 207с.
7. Бельчиков, Я. М. Деловые игры [Текст] / Я. М. Бельчиков, М. И. Бирштейн. – Рига: Авотс, 1989. – 304 с.
8. Беляцкий, Н. Менеджмент: Тексты, задачи, ситуации, деловые игры. Практикум [Текст]: учебное пособие / Н. Беляцкий. – Казань: Книжный дом, 2005. – 224 с.
9. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [Текст] / Э. Берн. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
10. Битянова, М. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками [Текст] / М. Битянова. – СПб.: Питер, 2004. – 304с.
11. Борисова, С. Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга [Текст] / С.Е. Борисова // Вопросы психологии. 1999. – №4. – С. 52-57.
12. Вачугов, Д. Д. Практикум по менеджменту. Деловые игры [Текст] / Вачугов Д. Д., Веснин В. Р., Кисляков Н. А. – М.: Высшая школа, 2004. – 192 с.
13. Винокуров, Ю. Е. Сборник сценариев деловых игр по юридическим дисциплинам [Текст] / Ю. С. Винокуров. – М.: Экзамен, 2004. – 192 с.
14. Воровщиков, С.Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: теория, технология [Текст] / С. Г. Воровщиков. – М.: Центр Гуманитарной литературы, 2005. – 320 с.
15. Губко, М.В., Новиков Д.А. Теория игр в управлении организационными системами [Текст] / М. В. Губко, Д.А. Новиков. – М.: Синтег, 2002. – 148 с.
16. Данилов, В. И. Лекции по теории игр [Текст] / В.И. Данилов. – М.: Российская экономическая школа, 2002. – 140 с.
17. Евграфов, П. М., Глуховенко Ю. М. Ноу-хау обучающих программ и деловые игры [Текст] / П. М. Евграфов, Ю. М. Глуховенко. – М.: АРС, 2004. – 222 с.
18. Завьялова, Ж. Метафорическая деловая игра [Текст] / Ж. Завьялова. – СПб.: Речь, 2005. – 134 с.

19. Кавтарадзе, Д. Н. Обучение и игра: введение в активные методы обучения [Текст] / Моск. психол. соц. ин-т. – М.: Флинта, 1998. – 91 с.
20. Новиков, А. М. Методология игровой деятельности [Текст] / А. М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2006. – 48 с.
21. Ньюстром, Дж. Деловые игры и современный бизнес [Текст] / Ньюстром Дж., Скэннел Э. – М.: Бином, 1998. – 139 с.
22. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога [Текст] / А. П. Панфилова. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
23. Резник, С. Д. Организационное поведение. Практикум. Деловые игры, тесты, конкретные ситуации [Текст] / Резник С. Д., Игошина И. А., Кухарев К. . – М.: ИНФРА-М, 2006. – 256 с.
24. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
25. Слободина, Н. Д. Деловые игры [Текст] / Н. Д. Слободина. – СПб.: ИВЭСЭП, 2006. – 72 с.
26. Смирнов, Т. М. Методические рекомендации по подготовке и проведению деловых игр [Текст] / Т. М. Смирнов. – М.: ИМХО, 2004. – 92 с.
27. Трайнев, В.А. Деловые игры в учебном процессе. Методология разработки и практика проведения [Текст] / В.А. Трайнев. – М.: Дашков и Ко, 2005. – 360 с.
28. Трайнев, В. А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии [Текст] / В. А. Трайнев. – М.: Владос, 2005. – 303 с.
29. Управление персоналом. Практикум: ролевые и деловые игры [Текст] / под ред. Кулапова М. Н. – М.: Экзамен, 2003. – 128 с.
30. Уткин, Э. А. Сборник ситуационных задач, деловых и психологических игр, тестов, контрольных заданий, вопросов для самопроверки по курсу «Маркетинг» [Текст] / Уткин Э. А., Драчева Е. Л., Кочеткова А. И., Юликов Л. И.. – М.: Финансы и статистика, 2000. – 192 с.
31. Шаронова, С. А. Деловые игры [Текст]: учебное пособие / С. А. Шаронова. – М.: Издательство Российского Университета дружбы народов, 2004. – 166 с.
32. Шаронова, С.А. Деловая игра [Текст]. Практикум / С. А. Шаронова. – М.: Издательство Российского Университета дружбы народов, 2005. – 90 с.

Литература к разделу 3.

Список использованной литературы:

1. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стадии [Текст] / под ред Г.Н. Прозументовой. – Томск: UFO-print, 2003. – 296 с.
2. Козина, И. И. Особенности стратегии case-study при изучении производственных отношений на промышленных предприятиях России [Текст] / И. И. Козина // Социология: методология, методы, математические модели. – 1995. – №5–6. – С.65–90.
3. Козина, И. И. Case study: некоторые методические проблемы [Текст] / И. И. Козина // Рубеж. – 1997. – №10–11. – С. 177-190.
4. Михайлова, Е. И. Кейс и кейс-метод: общие понятия [Текст] / Е. И. Михайлова / Маркетинг – 1999. – №1. – С.107-111.
5. Мухина, Т. Г. Активные и интерактивные образовательные технологии в высшей школе [Текст]: учебное пособие / Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.
6. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / сост. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
7. Плотников, М. В. Технология case-study [Текст]: учебно-методическое пособие / Плотников М. В., Чернявская О. С., Кузнецова Ю. В. – Нижний Новгород, 2014. – 208с.
8. Рейнгольд, Л. В. За пределами CASE – технологий [Текст] / Л. В. Рейнгольд // Компьютерра. – 2000. – №13-15. – С. 28-31.
9. Сидорова, Е. С. Активные методы обучения на уроках иностранного языка [Текст] / Е. С. Сидорова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II международной научной конференции (г.Уфа, июль 2012г.) – Уфа: Лето, 2012. – С. 56-63.
10. Смолянинова, О. Г. Информационные технологии и методика Case Study в профессиональном обучении студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / О.Г. Смолянинова // Труды II Всероссийской научно-методической конференции «Образование XXI века: инновационные технологии диагностика и управление в целях информатизации и гуманизации», Красноярск, май 2000г. – Красноярск, 2000. – Режим доступа: <http://ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/57.pdf>

11. Смолянинова, О. Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study [Текст] // Инновации в российском образовании: сб. тр. конференции. – М.: ВПО, 2000. – С. 89-96.

12. Сурмин, Ю. П. Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода [Текст] / под ред. Ю. П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

13. Юлдашев, З. Ю. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стадии метода обучения и пути его практического использования [Текст] / З. Ю. Юлдашев, Ш. И. Бобохужаев. – Ташкент: IQTISOD-MOLIYA, 2006. – 88с.

14. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.В. Хуторской. – М: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

Дополнительная литература:

1. Деркач, А. М. Кейс-метод в обучении органической химии: составление и использование заданий [Текст] // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 11. – С. 45-47.

2. Деркач, А. М. Кейс-метод в обучении органической химии при подготовке технологов пищевой промышленности в системе среднего профессионального образования [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед.наук / А. М. Деркач – СПб., 2012. – 26 с.

4. Егенисова, А. К.Использование метода кейс-стади в образовании [Текст] / А. К. Егенисова, А. Дуйсенбаева // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 7. – С. 129–132.

5. Коултер, Д. Обучение методом конкретных ситуаций в России. Ассоциация развития управления [Текст] / Д. Коултер // Менеджмент. – 2005. – № 1. – С.8-11.

6. Лебедева, Н. В. Образовательные технологии в обучении взрослых [Текст] / Н. В. Лебедева // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 55-62.

7. Лежнина, Л. В. Кейс-метод в обучении педагогов-психологов: научно-методический аспект [Текст] / Л. В. Лежнина // Наука и школа. – 2008. – № 5. – С. 68-70.

9. Рабцевич А. А., Валиуллина В. Э. Технология кейс-стади как разновидность деловой игры [Текст] / А. А. Рабцевич, В. Э. Валиуллина // Молодой ученый. – 2014. – №5. – С. 554-555.

10. Смолянинова, О. Г. Кейс-метод обучения в подготовке педагогов и психологов [Текст] / О. Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2001. – № 6. – С. 52–57.

12. Тулепбергенова, Д. Ю. Развитие интеллектуальной активности студента при использовании кейс-стади в обучении иностранному языку [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д. Ю. Тулепбергенова. – Махачкала, 2015. – 160 с.

13. Храмова, Ю. Н., Хайруллин Р. Д. Использование метода «кейс-стади» в решении учебно-воспитательных задач при подготовке современного российского юриста [Текст] / Ю. Н. Храмова, Р. Д. Хайруллин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 9 (39). – Ч. 1. – С. 198-200.