

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Л. И. БОГОМОЛОВА Л. А. РОМАНОВА

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА – УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ

Учебное пособие



Владимир 2014

УДК 371
ББК 74.00
Б74

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры государственно-правовых дисциплин
Владимирского юридического института
Федеральной службы исполнения наказаний
Л. К. Фортва

Доктор педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
С. И. Дорошенко

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Богомолова, Л. И.

Б74 Самостоятельная работа студента – условие успешного обучения : учеб. пособие / Л. И. Богомолова, Л. А. Романова ; Владимир. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 144 с. – ISBN 978-5-9984-0467-2.

Содержит материалы, призванные содействовать формированию метапредметных умений и навыков, что способствует как становлению базовой общенаучной компетентности, так и научно-исследовательской и профессиональной компетентности студентов-бакалавров и магистров, ориентированных на научно-исследовательскую и практическую деятельность в предметной области знаний.

Адресовано студентам высших учебных заведений, учащимся колледжей, старшеклассникам, стремящимся к самосовершенствованию. Может быть полезно учителям-предметникам, родителям.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС 3-го поколения.

Библиогр.: 22 назв.

УДК 371
ББК 74.00

ISBN 978-5-9984-0467-2

© ВлГУ, 2014

*Я к небу медленно лезу,
Ступени ввысь прорубаю,
Я гору железом, железом
Долбаю, долбаю, долбаю.*

*Усилья, усилья, усилья.
Спина – будто натерта солью.
А вдруг это крылья, крылья
Проклевываются с болью?*

Вадим Шефнер

ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемое пособие развивает идеи, заложенные и реализованные в учебно-методическом пособии «Дорога к познанию, или Секреты плодотворного обучения». Часть материалов, включенных в настоящее издание и представляющих особый интерес для начинающего исследователя, авторы сочли возможным оставить без изменения. Как и его предшественник, данное пособие посвящено тому, чтобы помочь любому желающему овладеть основными приемами успешной самостоятельной работы, научиться достигать требуемого результата оптимальными средствами.

Стремление познавать новое было присуще человеку на протяжении всей истории его развития. Наиболее продуктивным методом такого познания был и остается исследовательский. Он известен со времен древнегреческого философа Сократа (469 – 399 гг. до н.э.) как майевтика, или повивальное искусство мысли (греч. *Maieutike* значит буквально повивальное искусство). Сократовский (или сократический) метод познания представляет собой беседу-исследование: с помощью остроумных вопросов, задаваемых одним собеседником другому, обнаруживаются противоречия в общепринятом понимании тех или иных явлений окружающего мира, выявляется несоответствие между привычными суждениями и теми представлениями, которые создает пристальный анализ. Осознание этих противоречий будит мысль, стимулирует новые вопросы, которые шаг за шагом ведут к освоению нового или совершенствованию уже имеющегося знания.

В диалогах Сократа с его современниками исследованию подвергались преимущественно нравственные категории: благо и зло, добродетель и порок, свобода и ответственность, право и долг. Сократа не интересовал бесплодный спор – философ стремился пробудить в людях жажду свободного, не скованного традициями познания и указать дорогу к нему. Сократ не называл себя учителем: он считал, что не учит собеседника, а вместе с ним, непредвзято, пробивается к истине, т.е. помогает учиться, помогает рождению истинного знания. Он учил смело и самостоятельно мыслить, считаясь не с расхожими мнениями, не с догмами, принятыми на веру, а с теми данными, которые открывало само исследование.

Плодотворное новаторство в педагогике, как и в духовной жизни вообще, опирается на непреходящие ценности прошлого. В этом смысле возвращение к Сократу всегда было движением вперед. Еще на рубеже 50 – 60-х годов XIX века об этом говорил замечательный врач и педагог Н. И. Пирогов, который был убежден, что дух сократовской педагогики должен жить в гимназиях. Педагоги, «как бы далеко ни отстояли они от Сократа», должны понять, «что весь успех гимназического учения основан на взаимодействии учителя и учеников... Если школе удастся сделать учеников восприимчивыми к науке, дать им сознательное научное направление, поселить в них любовь к самостоятельным занятиям, то больше ничего и требовать нельзя». Такое обучение Н. И. Пирогов противопоставлял официальному, которое он называл «экзаменационным» и «классно-переводным», имея в виду, что цель его сводится к аттестации учеников, а не к их развитию.

В начале 60-х годов XX века формируется новая дидактическая концепция, разработанная И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным и поддержанная многими теоретиками и учителями-практиками. Согласно концепции, в основу характеристики и классификации дидактических методов кладется не способ организации занятий, как это было во всех предшествующих дидактических системах (устное изложение, беседа, работа с книгой, наблюдение, лабораторные работы и т.д.), а характер (репродуктивный или продуктивный) познавательной деятельности учащихся. Ученик, как бы поднимаясь по ступеням интеллектуальной активности и самостоятельности, идет от восприятия и усвоения учебной информации (объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный, метод) – через воспроизведение полученных знаний и освоенных способов деятельности (репродуктивный метод), через знакомство с образцами научного решения проблем (метод проблемного изложения) и участие в коллективном поиске, в эвристической беседе (частично-поисковый, или эвристический метод) – к овладению методами научного познания, к самостоятельному и в идеале творческому их применению, которое выражает и внутреннюю потребность, и общественную направленность личности ученика (исследовательский метод).

В настоящее время учебное исследование рассматривается как синоним процесса обучения. Для этого есть очень веская причина. Дело в том, что исследовательский путь познания естественен, соответствует природе человеческого мышления.

Исследовательскую работу, организуемую в процессе обучения, целесообразно рассматривать с двух взаимодополняющих точек зрения: как метод и как уровень, до которого в идеале могут подняться многие виды учебного труда. Однако учебное исследование становится реальным не тогда, когда нам захочется его ввести в учебный процесс, а когда мы сумеем подготовить к этому уровню работы и себя, и своих учеников.

Раздел I. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА – ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ ПОДГОТОВКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Подготовка будущего учителя в настоящее время осуществляется на основе положений Закона «Об образовании в Российской Федерации», в котором в общем виде зафиксированы цели высшего образования: «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации».

Эти общие положения конкретизируются в федеральных образовательных стандартах, в соответствии с которыми результатом обучения на ступени бакалавриата являются, в частности, следующие компетенции:

- ✓ владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;
- ✓ способность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы;
- ✓ способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества;
- ✓ способность применять методы теоретического и экспериментального исследования;
- ✓ готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством управления информацией;
- ✓ способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики.

(Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»).

С позиций компетентного подхода в качестве результата обучения сегодня рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях.

С позиций компетентного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на *способности использовать* полученные знания.

При компетентном подходе *цели образования* описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала.

В рамках традиционного подхода цели образования моделируют результат, который можно описать, ответив на вопрос: *что нового узнает* ученик (студент, школьник) в процессе обучения? В рамках компетентного подхода предполагается ответ на вопрос, *чему научится* ученик за годы обучения. Если при традиционном подходе к определению целей исходят из того, что личностных результатов можно достичь за счёт приобретения необходимых знаний, то при компетентном подходе в качестве *основного пути* рассматривается *получение опыта самостоятельного решения проблем*.

Внутри компетентного подхода выделяются два базовых понятия: «компетенция» и «компетентность». Анализ работ по проблеме компетентного подхода позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное толкование понятий «компетенция» и «компетентность».

В переводе с латинского компетентность (лат. *competens* – *подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий*) – качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным.

Слово «компетенция» происходит от латинского «*competere*», что значит «добиваться, соответствовать, подходить». (Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник).

Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. **Компетентность** – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. **Компетентность** – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Компетентность – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере.

В рамках общего среднего образования А. В. Хуторским определен перечень ключевых образовательных компетенций. Этот перечень разработан на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

С данных позиций ключевыми образовательными компетенциями являются следующие:

1. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

2. Общекультурные компетенции. Ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности в вопросах национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций, бытовой и культурно-досуговой сфере. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира.

3. Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, об-

щеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

4. Информационные компетенции. При помощи реальных объектов (телевизора, магнитофона, телефона, факса, компьютера, принтера, модема, копира) и информационных технологий (аудио-, видеозаписи, электронной почты, СМИ, Интернета) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

5. Коммуникативные компетенции. Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

6. Социально-трудовые компетенции означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения.

7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов. Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде дей-

ствий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучающегося, т.е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта.

На основе компетентностного подхода формулируются требования и к подготовке будущего учителя, который должен уметь формировать перечисленные компетенции у своих учеников.

Глава 1. УЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ – ОСНОВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Учебная деятельность студентов вуза протекает в рамках самых разнообразных форм организации учебно-воспитательного процесса, таких как лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, практики по избранной специальности, коллоквиумы, зачеты, экзамены и другие. И хотя каждая из названных форм занимает определенное место в целостном педагогическом процессе, все они предполагают самостоятельную работу. А ведь именно в рамках самостоятельной работы как наиболее насыщенной творческой свободой создаются наиболее благоприятные условия для формирования вышеперечисленных компетенций и освоения опыта исследовательской деятельности.

Самостоятельная работа может быть организована по-разному. Так, например, в рамках самостоятельной работы по истории педагогики и образования могут быть предложены следующие варианты заданий.

Варианты заданий на закрепление лекционного материала:

- после анализа материалов лекций ответьте на следующие вопросы...;
- подготовьтесь к развернутому ответу на вопросы..., предварительно составив тезисы своего ответа;
- составьте краткую аннотацию на один из источников, на которые ссылается лектор;
- составьте библиографию статей из периодических изданий по теме...;
- представьте в виде таблицы...;
- представьте анализ идей...;
- покажите общее и особенное ...

Варианты заданий для подготовки к семинарским занятиям

1. Задания, предполагающие работу с первоисточниками:

- составьте конспект (план-конспект; текстуальный, или цитатный, конспект; свободный; тематический) первоисточников, указанных в перечне литературы;
- сделайте тезисные выписки из указанных источников;
- заполните представленную таблицу;
- составьте сравнительную таблицу педагогических теорий и систем различных авторов;
- составьте библиографию статей из педагогической периодики по определенной проблематике;
- подготовьте библиографический список и подробный план раскрытия темы;
- прочтите текст (статью, работу, рукопись...) и подготовьте письменную аннотацию (самостоятельно выбранному адресату);
- напишите краткий реферат изученного педагогического произведения, отметив основное его содержание и сформулировав краткие выводы. *(Не бойтесь высказывать свое мнение. Ваш реферат должен отражать именно Вашу точку зрения на предмет!)*;
- подготовьтесь к написанию цитатного диктанта: заполните пробелы в тексте и назовите авторов представленных цитат;
- подготовьтесь к выполнению тестовых заданий по теме семинара;
- представьте сравнительный анализ статей из педагогической периодики (указанного временного периода);
- прочитав указанную статью, выполните следующие задания:
 - ответьте на предложенные к ней вопросы (например, «Согласны ли Вы с позицией автора?», «В чем Вы не согласны с позицией автора?»);
 - составьте тезисный план статьи;
 - заполните таблицу (пропуски в таблице).

2. Творческие задания, предполагающие индивидуальный подход к их выполнению:

- разработайте проект работы образовательного учреждения по определенной педагогической системе;
- дайте сравнительный анализ линий преемственности в идеях авторов одной исторической эпохи или по определенной проблеме;

- определите основные педагогические условия реконструкции авторской педагогической концепции или системы в работе современного образовательного учреждения;
- составьте педагогический словарь терминов по авторской педагогической системе (на основе анализа трудов педагога);
- попробуйте с позиций сторонников данного подхода (концепции, системы) и их оппонентов аргументированно доказать обоснованность следующих суждений;
- напишите письмо, адресованное автору статьи, в котором в тезисной форме выскажите свои суждения по поводу содержания его статьи (попытайтесь написать письмо в стиле, которым пользовались в те годы).

Предложенные выше задания предполагают достаточно высокий уровень овладения *культурой учебного труда – базовой основы формируемых компетенций*, которая включает в себя *рефлексивную культуру*: умение анализировать, сравнивать, структурировать, делать выводы, а также осмыслять и обобщать научную информацию и пр.; *научно-информационную культуру*: умение воспринимать и обрабатывать информацию, из информации получать новое знание, интерпретировать текстовые сообщения, создавать недостающие части текста, организовывать обсуждение и защиту рефератов, докладов, участвовать в научно-практических конференциях, научных дискуссиях, деловых играх и пр.; *знание основ педагогического исследования*: умение самостоятельно определять направление исследования, формулировать проблему, подлежащую решению, владеть навыками работы с педагогической литературой (источниками, интерпретациями, учебно-методическими пособиями); умение конспектировать (это может быть сделано или путем углубленного изучения одного источника, или путем соотнесения нескольких источников, нахождения их логического и смыслового единства и специфики, целостного письменного изложения основных мыслей), составлять библиографический список, план раскрытия темы и др.

Иными словами, самостоятельная работа предполагает наличие достаточно высокого уровня учебной культуры и, прежде всего, культуры умственного труда, или исследовательской культуры.

В этой связи особую значимость приобретает усвоение способов учебной деятельности, т.е. методов и приемов мыслительной и учебной деятельности, а также принципов познания, называемых еще «умением учиться». Важно подчеркнуть, что действия, составляющие «умение учиться» не являются уникальными, пригодными только для учения. Они могут входить в состав других видов человеческой деятельности. Эти действия специфичны не по содержанию, а по выполняемой ими функции, это познавательные средства.

Существенная роль в формировании культуры умственного труда, или исследовательской культуры, несомненно, принадлежит учебным умениям и навыкам.

Умения – это освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретаемых знаний и навыков.

В содержании образования умения, различаемые по функциям, объединяют в три группы в зависимости от их роли в учении. Одни являются предметными способами деятельности данной отрасли (умения математические, химические, биологические и т.д.). Другие служат способами усвоения разных видов содержания (восприятие, осознание воспринятого, запоминание, проявление структур творческого поиска, эмоциональные переживания и др.). Третьи выступают в роли способов организации своих действий по усвоению предметного содержания – знаний и способов деятельности. К **учебным умениям** относятся умения третьей группы, которые можно определить как способы организации субъектом своего усвоения и свойственной последнему познавательной деятельности, или как умения, содействующие усвоению.

Среди **учебных умений** различают *общеучебные и специальные*. Общеучебные умения универсальны для всех учебных дисциплин, а специальные (предметные) характерны лишь для какой-то конкретной предметной области.

В педагогических исследованиях существует несколько классификаций общеучебных умений, имеющих, однако, сходные основания. Большинство авторов, предлагая свой перечень умений учиться, исходит из основных структурных компонентов учебной деятельности и элементов процесса обучения.

Достаточно удобная, на наш взгляд, классификация общеучебных умений была предложена И. Я. Лернером. Данная классификация включает в себя четыре группы общеучебных умений:

– **организационно-учебные умения** (планировать работу разной продолжительности; ставить цели и осуществлять самоконтроль за их реализацией; проверять по ходу и после работы ее рациональность, возможности ее корректив и совершенствования; рассматривать одну учебную цель (ближайшую) как средство или условие достижения другой учебной цели; сопоставлять результаты учения с эталонами успешного учения, его нормативами; составлять простой и сложный планы текста или собственного изложения; контролировать точность высказанной или записанной мысли и корректировать ее; консультировать, планировать проведение консультаций в зависимости от их свойств, участвовать в коллективной познавательной деятельности в роли ведущего или рядового; соблюдать гигиену умственного труда);

– **практические учебные умения** (бегло читать, выразительно вслух и про себя; писать четко и бегло; слушать, вникать в слушаемое, слушать и записывать; составлять библиографические записи и списки; делать, систематизировать и хранить выписки из книг удобным для нахождения и отбора способом; пользоваться справочниками (словарями и энциклопедиями) разных типов; работать с графиками, таблицами, картами; составлять краткие и пространные конспекты; составлять строгие алгоритмы; пользоваться обобщенными схемами действия; обращаться к вариативным способам действия; графически изображать мысль; планировать построение простых опытов; выполнять действия точно и аккуратно; связно, последовательно пересказывать; выбирать объект для наблюдения, быстро подмечать детали; повторять учебный материал; строить способы контроля за ходом и результатами деятельности в зависимости от условий);

– **интеллектуальные учебные умения** (владеть приемами, обеспечивающими „схватывание” содержания страницы, параграфа, главы, книги при беглом просмотре; реферировать параграф, главу, статью, брошюру; составлять тезисы выступления, доклада, прочитанной статьи; обозначать (формулировать) объект (проблему), подлежащий изучению (решению); изменять план действия с появлением новых средств и дополнительных задач по ходу выполнения задания или

действия; предлагать варианты плана действия, решения; рефлексировать над своей деятельностью и своими отношениями с другими людьми; выстраивать объяснение явления и преобразовать его в зависимости от целей, условий и адресата; выделять правила на основе известных действий; формулировать выводы; соотносить вопрос со знаниями и ответ с вопросом; осуществлять контроль и самоконтроль логики развертывания своей и чужой мысли, изложения; определять круг вопросов обсуждаемой темы; иерархизировать акты познавательной деятельности; опознавать виды связей (причинно-следственных, функциональных, генетических) и пр.);

– *психолого-характерологические умения* (сосредоточиваться на работе; организовывать свою волю для преодоления возникших трудностей при решении учебных задач; распределять внимание между 2 – 3 объектами; самонастраиваться на деятельность учения; самонастраиваться на коммуникативную деятельность, связанную с учением; управлять своими интересами, влиять на свои мотивы; давать самоотчет в степени подготовленности к выполнению задания и достижения цели учения и пр.).

Будущему (начинающему) учителю следует помнить, что каждый предмет содействует формированию у школьников общеучебных умений и навыков. Но в то же время некоторые из них он может развивать в большей степени. Например, курсу математики особенно близка задача развития общего логического навыка доказательства. Работа над сочинением на свободную тему по курсу литературы особенно интенсивно развивает самостоятельность мышления школьников. При разборе предложений по частям речи школьники непосредственно учатся анализировать, сравнивать, обобщать. Учебные курсы истории и обществоведения лучше других формируют умения планировать ответ, работать с первоисточниками, устанавливать причинно-следственные связи. Трудовое обучение развивает общие навыки рациональной организации производительного труда (приготовление рабочего места, рациональное размещение инструментов, изучение инструктивных карт, умение соблюдать нормы техники безопасности и пр.). Музыка, пение, изобразительное искусство при хорошей организации преподавания этих предметов содействуют развитию творческих умений и навыков. Курс биологии способствует овладению школьниками умениями систематизировать и классифицировать. Фи-

зика и химия учат наблюдательности, постановке и осуществлению экспериментальной деятельности, решению задач разного уровня трудности и т.д.

Формирование любого умения и навыка рациональной организации учебной деятельности имеет некоторые общие черты, определенную стратегию действий учителя и учеников.

Глава 2. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ РАЦИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ: СТРАТЕГИЯ ДЕЙСТВИЙ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКОВ

Поскольку каждый школьник на предшествующем этапе обучения уже приобрел некоторые умения, всегда нужно знать имеющийся исходный уровень, оценить тот «плацдарм», с которого начинается новый этап работы. Для этого обычно применяются такие методы *диагностики* сформированности общеучебных умений: целенаправленные наблюдения за деятельностью школьников, анализ ответов на уроках, письменных работ, проведение бесед и дидактических игр, специально ориентированных на владение интеллектуальными умениями (загадки, ребусы, головоломки и др.). В последние годы разработан новый тип контрольных работ диагностирующего характера, специально направленных на проверку умений выделять главное, сравнивать, проводить аналогии. Обычно их используют в средних и старших классах для углубленного изучения уровня сформированности общеучебных умений и навыков как отдельных школьников, так и класса в целом. Это позволяет, во-первых, установить типичный для класса уровень сформированности умения рационально учиться, определить имеющиеся недостатки и проблемы; во-вторых, выделить в классе группы школьников, нуждающихся в дифференцированной помощи; в-третьих, выявить учеников, требующих к себе индивидуального подхода.

Следующим этапом формирования любого умения и навыка учебного труда является *инструктаж* о его содержании и способах деятельности по овладению им. С этой целью разрабатываются инструктивные карты, схемы, памятки и другие документы, облегчающие работу учителей. При составлении инструктивных карт учителя включают в них лишь самые необходимые сведения, так как слишком

детальный инструктаж на начальном этапе воспринимается учениками с трудом. Вначале создается общая картина формируемого навыка, а затем уже более подробно разъясняются отдельные элементы. План предстоящей деятельности записывается в рабочих тетрадях в виде **алгоритмов действий**. Учеников предупреждают о возможных затруднениях в работе и о способах их устранения. Инструктаж сопровождаются показом рациональных приемов деятельности, образцов ученических работ. Очень важно показать школьникам значимость формируемого умения или, иначе говоря, создать мотивацию овладения им. Если, например, учитель на конкретных примерах показывает, что, научившись выделять главное, ученики значительно сокращают затраты времени на домашнюю работу по всем предметам, то такой аргумент вызывает желание овладеть этим умением. Если же объяснение ведется эмоционально, ярко, то это усиливает аргументацию. Например, инструктируя учеников о режиме дня, учитель знакомит их с тем, какое значение имеет режим в жизни человека, как он сказывается на работоспособности и здоровье, как привычный режим ускоряет выполнение домашних заданий; затем он рекомендует конкретный режим дня для учеников соответствующего возраста. Школьникам разъясняют, что только систематическое выполнение режимных моментов ведет к превращению их в ценную привычку. Не забывает педагог предупредить о том, что привыкнуть соблюдать режим дня не так-то просто, что здесь необходимы специальная волевая тренировка, умение строго выполнять самостоятельно поставленные задачи, побеждать соблазны отвлечений. Намечаются меры периодического контроля над выполнением режима дня.

За инструктажем следует **этап практических упражнений** по отработке соответствующих умений и навыков. Специфика этой работы состоит в том, что общеучебные навыки формируются не на каких-то отвлеченных упражнениях логического или иного характера, а, прежде всего, в ходе обычных учебных упражнений, проводимых в логике содержания учебных предметов. Оптимальная организация формирования навыков учебного труда предполагает, что учитель из ряда возможных упражнений будет стремиться избрать те, которые одновременно с сообщением знаний и отработкой предметных умений будут давать максимально возможную «общеучебную отдачу».

При выполнении разного рода учебных заданий и упражнений учащиеся нуждаются в разумно организованной **своевременной по-**

мощи учителя. Так, если обнаруживается, что ученики, получившие задание, например, составить план ответа на вопрос, составляют первые пункты плана слишком подробно, включают в них второстепенные моменты, то своевременное предупреждение об этом исключит усугубление ошибки. Необходимо стимулировать учащихся, чтобы те задавали вопросы при появлении у них затруднений во время работы. Это позволит учителю своевременно внести коррективы в процесс формирования у школьников учебных умений и навыков.

Неотъемлемым элементом формирования у школьников навыков учебного труда является **оперативный контроль** за ходом этого процесса. Опыт подсказывает такие формы контроля как, например, выполнение специальных заданий для проверки темпа чтения и письма (что особенно актуально для учащихся начального и среднего звена). Здесь возможны два варианта – проверка числа слов, которые читает или записывает ученик в течение 1 минуты, или же расчет времени, затраченного на чтение или запись пятидесяти слов с последующим определением среднего темпа чтения в минуту. Текст для таких работ не должен быть предварительно знаком ученикам. Результаты проверки оформляются в виде сводных классных таблиц. Затем для учащихся организуют индивидуальные консультации, а также совместные занятия, направленные на преодоление типичных затруднений.

Чтобы проконтролировать сформированность, например, *умения выделять главное*, ученикам дают такие задания:

- назовите только главные признаки изучаемого понятия или все главные признаки, без которых понятие не может быть однозначно охарактеризовано;
- составьте план прочитанного параграфа, отмечая в нем лишь главные, существенные моменты;
- озаглавьте прочитанный текст;
- сделайте резюме к прочитанному абзацу;
- выделите из всех названных причин самые значимые и др.

Поскольку навыки учебного труда развиваются при выполнении обычных упражнений, необходимо ярче оттенять имеющиеся в каждом из них развивающие возможности. Например, можно дать учащимся задания: «Расскажите, как устроен амперметр» или «Опишите устройство вольтметра». Но если учитель в процессе обучения стремится одновременно формировать у школьников умение сравнивать, тогда он сформулирует задание иначе: «Сравните устройство ампер-

метра и вольтметра». В такой постановке задания сочетаются, с одной стороны, требование описать устройство этих приборов, с другой – найти общее и отличное в их конструкции и способах действия и тем самым продемонстрировать умение сравнивать. Если ученики, отвечая на поставленный вопрос, допускают «рядоположение», т.е. описывают последовательно устройство одного и другого прибора и не выявляют общее и отличное в них, то, вероятно, они пока еще не овладели умением сравнивать. Задача учителя – на этом примере еще раз продемонстрировать им прием сравнения.

Процесс формирования учебного умения не заканчивается этапом оперативного контроля. Необходим еще этап **применения полученного умения в разнообразных практических ситуациях**, в том числе и нестандартных. Во время такого практического применения умение становится обобщенным, универсальным и более автоматизированным, т.е. превращается в навык, который, в свою очередь, переносится в новые условия и потому отрабатывается еще глубже.

Этап **закрепления умений и навыков** сливается с повседневной учебной деятельностью школьников, которая сама по себе становится более рациональной. Ситуация применения общеучебных умений не обязательно следует сразу же за учебными упражнениями. Для автоматизации умений требуется неоднократное повторение, причем число таких повторений неодинаково для разных учеников. Одним из них для овладения навыком необходимо долго тренироваться в использовании соответствующего умения, другие достигают этого довольно быстро. Поэтому задача педагога состоит в том, чтобы как можно чаще моделировать ситуации, в которых ученик мог бы вполне естественно применять полученное умение, превращая его в прочный навык. Благодаря этому ученики постепенно начнут самостоятельно, без педагогического управления применять полученные умения и навыки в повседневной практике. Навыки постепенно будут переходить в полезную привычку действовать рационально в определенных условиях. Появление **навыка действовать рационально** свидетельствует об успешности организации сложного процесса формирования учебных умений и навыков.

Итак, теперь, когда вы знаете механизм формирования любого умения и навыка учебного труда, мы познакомим вас с приемами рациональной организации учебной деятельности, которыми может пользоваться как школьник, так и студент. Мы попытаемся представить их в виде **алгоритмов действий**.

Раздел II. ПРИЕМЫ РАЦИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

Как работать над понятием

Понятие – логически оформленная мысль о предмете; форма мышления, отражающая и фиксирующая существенные признаки вещей и явлений объективной реальности.

Языковыми формами выражения понятий являются слова или словосочетания (например, «книга», «студент»).

Признаки понятия (*признак – все то, в чем предметы сходны или различны*): в общем виде признаки могут быть сведены к *свойствам* (например, «большой», «белый», «обладающий волей»), *состояниям* (например, «лежит», «растет»), *действиям* (например, «работает», «читает») и *результатам действий* (например, «добился успеха», «принес пользу»).

Этапы работы над понятием:

1. Назовите рассматриваемое понятие, дайте его определение.
2. Вычлените ведущие свойства понятия, по которым оно отличается от других понятий этого рода.
3. Приведите пример, конкретизирующий данное понятие, найдите область его применения.
4. Попробуйте связать его с другими понятиями данного предмета и смежных с ним дисциплин.
5. Употребляя данное понятие, составьте небольшой рассказ.

Основными **логическими приемами** формирования понятий являются:

- а) **анализ** – мысленное расчленение предметов на их составные части, мысленное выделение в них тех или иных признаков;
- б) **синтез** – мысленное соединение в единое целое частей предмета или его признаков, полученных в процессе анализа;
- в) **обобщение** – мысленное объединение отдельных предметов в некотором более широком понятии;

г) **сравнение** – мысленное установление сходства или различия предметов по существенным признакам или несущественным;

д) **абстрагирование** – мысленное выделение одних (существенных) признаков предмета и отвлечение от других (несущественных, второстепенных) признаков.

Как проводить анализ (анализ – процедура мыслительного и реального расчленения предмета (явления, процесса), а также выделения отдельных частей, признаков, свойств).

Порядок анализа

1. Мысленно расчлените объект, предмет, явление на отдельные составные части, имеющие определенное функциональное значение.

2. Постарайтесь обнаружить в выделенных блоках характерные особенности, детали изучаемого предмета.

3. Подумайте о причинах такого разделения на блоки.

Как проводить синтез (синтез – мысленное соединение отдельных элементов, частей, признаков в единое целое)

Порядок синтеза

1. Синтез необходимо начинать с нахождения ответа на вопрос: на основе чего происходит соединение изучаемых частей в единое целое?

2. Для ответа на этот вопрос проведите подробный анализ изучаемых предметов или явлений.

3. Найдите связи между отдельными частями предмета или явления, объедините их, обобщите полученные сведения.

Как проводить обобщение (обобщение – мыслительный процесс, который приводит к нахождению общего в заданных предметах или явлениях)

Порядок обобщения

1. Найдите наиболее важные моменты в рассматриваемых предметах или явлениях.

2. Определите их сходство.

3. Установите связь между ними.

4. Сформулируйте общий вывод.

Как проводить сравнение (сравнение – это сопоставление двух явлений для установления сходства и различия).

С точки зрения стилистики, сравнения выражаются различными способами:

- 1) формой творительного падежа;
- 2) формой сравнительной степени прилагательного или наречия;
- 3) оборотами с различными сравнительными союзами (как; будто; словно; точно; что; чем ...);
- 4) лексически (с помощью слов «подобный», «похожий» ...).

Материал сравнительной работы может быть расположен по способу последовательного сравнения, но удобнее и рациональнее расположить материал по способу параллельного сравнения, потому что при последовательном рассмотрении объектов получается не одна, а две темы. Если в сравниваемых объектах много общего, то начинать изложение следует с черт сходства; если больше черт различия, – они и раскрываются вначале. Не забудьте в конце сравнения делать обобщение.

Сравнение двух объектов (действующих лиц, художественных произведений, предметов, явлений и т.п.) проводится всегда на каком-либо общем основании, что позволяет четко выделить в сравниваемых объектах черты сходства и черты различия.

Советы по стилистике

В исследовательских работах, где используют прием сравнения, мы часто употребляем оценочные антонимы – слова с противоположным значением.

Вспомним некоторые виды антонимов:

1. Разнокорневые. Чаще всего в качестве разнокорневых антонимов выступают прилагательные (например, «умный – глупый», «веселый – грустный», «народная (война) – захватническая»), наречия (например, «быстро – медленно», «громко – тихо», «радушно – сурово»), существительные (например, «своекорыстие – щедрость», «естественность – позерство», «правда – ложь»), глаголы (например, «спорить – соглашаться», «любить – ненавидеть», «бороться – терпеть»).

Есть лексические формулы со значением трагических противоречий (например, «высокие интересы и порывы – равнодушие к человеческим заботам и тревогам»; «дерзновенный ум – холодный рационализм»; «гордая уверенность в себе – неотступное чувство вины» и др.).

2. Однокорневые (например, «патриотизм – лжепатриотизм», «недооценить – переоценить», «организовать – дезорганизовать», «молодой – немолодой», «естественный – неестественный» и т.п.)

Порядок сравнения может быть таким:

1. Найдите ответ на вопрос: кто такой, что такое?
2. Сопоставьте определения двух предметов или явлений. Найдите основное сходство.
3. Выделите существенные признаки каждого предмета (явления).
4. Сопоставьте оба или несколько сравниваемых предметов (явлений) по одним и тем же выделенным признакам.
5. Выясните все признаки сходства и различия сравниваемых объектов.
6. Найдите и объясните причины сходства и различия.

Пример сравнения фрагмента работы выдающегося английского философа и педагога Джона Локка «Мысли о воспитании» и части главы из романа французского просветителя, мыслителя-педагога XVIII века Жана Жака Руссо «Эмиль, или О воспитании»

Дж. Локк наиболее правильный способ обращения с детьми видел в рассуждении, хотя уже в первых строчках параграфа «Рассуждения» оговаривался, что это может показаться странным, из чего следовало, что он будет доказывать свою точку зрения, выдвигая подобное положение. Ж.Ж. Руссо, напротив, в одной из глав знаменитого романа утверждает, что он "не видал ничего глупее детей, с которыми много рассуждали". Следовательно, с первых строк данных фрагментов о воспитании авторы придерживаются противоположных взглядов по одному и тому же вопросу, что дает возможность сопоставить точки зрения обоих выдающихся мыслителей. Дж. Локк очень осторожно, часто оговариваясь, подводит читателя к осознанию правильности названного способа обращения с детьми. Так, он пишет, что имеет в виду лишь такие рассуждения, "которые подходят к детским способностям и уровню понимания...". При этом призывает "пользоваться только такими доводами, которые доступны их возрасту и уровню понимания, и выражать их совершенно краткими и простыми словами". Но Ж.Ж. Руссо, словно не замечая настойчивого повторения и предупреждения Дж. Локка о внимании к возрастным особенностям, довольно иронично восклицает: "Из всех способностей человека разум, который представляет

собою, так сказать, объединение всех других, развивается труднее всего и позже всего, а им-то и хотят воспользоваться для развития первых способностей! Верх искусства при хорошем воспитании – сделать человека разумным, тут претендуют воспитывать ребенка с помощью разума!" Но ведь Дж. Локк еще и еще раз напоминает, что ребенок способен "воспринимать доводы касательно любого добродетельного чувства, которое нужно в них возбудить, и любого поступка, от которого их следует удерживать; при этом нужно только пользоваться такими доводами, которые доступны их возрасту и уровню понимания, и выражать их совершенно краткими и простыми словами". В этом плане, с моей точки зрения, нельзя не согласиться с Дж. Локком, поскольку дети и в раннем возрасте способны понять, что такое хорошо и что такое плохо, и, обращаясь с ними как с разумными существами, возможно внушить им, что ваша реакция на их поступки не каприз, не фантазия, а то, что диктуется разумом. По-моему, именно на такой позиции базируются источники добра и зла: от чувства, даже от прочувствования сделанного, к пониманию, от эмоциональной оценки к доводам разума. Для Дж. Локка совершенно очевидно, что дети "понимают рассуждение ... с раннего возраста", следовательно, с этого способа и возможно строить систему воспитания. Ж.Ж. Руссо утверждает совершенно противоположное: "... воспитывать ребенка с помощью разума! Это значит начинать с конца, из работы делать инструмент, нужный для этой работы". Кроме того, с точки зрения Ж.Ж. Руссо, способ рассуждения с детьми приучит последних "отделяться словами, проверять все, что им говорят, считать себя такими же умными, как и наставники, быть спорщиками и упрямыми". Кажется, что такая опасность действительно может иметь место при таком подходе, и в какой-то степени Дж. Локк опасается этого, отмечая, что "основания, на которых базируются некоторые обязанности и те источники добра и зла, из которых последние вытекают, может быть, нелегко уяснить и взрослым людям, не привыкшим отвлекаться в своих мыслях от общепринятых мнений. Дети еще менее способны исходить в своих рассуждениях из отдаленных принципов... Доводы, которые на них действуют, должны быть очевидными ..., осязаемыми, осязательными".

В полемике (мысленной) со своим предшественником Ж.Ж. Руссо в 52-м положении Книги второй «Детский возраст» приводит импровизированный диалог учителя и ребенка, показывая, что рассуждение вышеупомянутых лиц ведет лишь к нескончаемому разговору, бесполезному словесному потоку, не приводящему ни к какому положительному результату. Потому и обращается Ж.Ж. Руссо и к читателю, и к Дж. Локку с риторическим вопросом: "Не правда ли, как полезны эти наставления? Мне очень интересно было бы знать, какими рассуждениями можно заменить этот диалог. Сам Локк был бы, наверное, в большом затруднении".

И в итоге Ж.Ж. Руссо делает вывод, целиком противоположный мыслям Локка о рассуждении как наиболее верном способе обращения с ребенком: "Распознавать благо и зло, иметь сознание долга – это не дело ребенка. ... требовать от ребенка в десять лет рассуждения все равно, что требовать от него пяти фунтов роста. И действительно, к чему послужил бы ему разум в этом возрасте? Он служит уздой силы, а ребенок не нуждается в узде".

(Локк Дж. Мысли о воспитании: хрестоматия по истории зарубежной педагогики; – С. 179; Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании: хрестоматия по истории зарубежной педагогики [Текст]; – С. 213 – 214.)

Глава 1. РАЗНООБРАЗНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА

Существенные изменения, происходящие в сфере образования в связи с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты в соответствии с принципами Болонского процесса, неизбежно приводят к отказу от традиционных, «устоявшихся» форм организации учебного процесса. Это касается в первую очередь лекции, как одной из старейших форм университетского образования. А ведь наверное, ни один из вас не мыслит обучение в университете без лекционных занятий, на которые традиционно выносятся наиболее общие теоретические вопросы, которые обеспечивают целостное понимание основных закономерностей развития педагогической культуры, закладывают научные и методологические основы для дальнейшей самостоятельной работы.

Вместе с тем пункт 7.3. ФГОС определяет, что «реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разборов конкретных ситуаций, различного рода тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов».

Под *интерактивным обучением* В. А. Богословским, Е. В. Караваевой, Е. Н. Ковтун и другими подразумевается обучение, построенное на групповом взаимодействии, сотрудничестве, кооперации студентов, образовательный процесс для которых проходит в групповой совместной деятельности.

ФГОС определяет также долевое соотношение традиционных и инновационных форм обучения: «удельный вес занятий, проводимых в активных и интерактивных формах, определяется главной целью (миссией) программы, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 20 процентов аудиторных занятий. Занятия лекционного типа для соответствующих групп студентов не могут составлять более 40 процентов аудиторных занятий» (цифры могут несколько различаться в ФГОС по разным направлениям подготовки).

Из вышесказанного очевидно, что помимо уменьшения количества лекций и увеличения в учебном процессе доли самостоятельной работы студентов, традиционные образовательные технологии и формы занятий претерпевают существенные *качественные* изменения. Так, В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун и другие в своих исследованиях отмечают, что «если ранее лекционные курсы были призваны сообщить студенту «от и до» необходимый *минимум* представляющихся «правильными» (общепринятыми с позиций официальной отечественной науки) сведений, без которых выпускник вуза не мог считаться специалистом в той или иной области знаний, то ныне вместо этого обозначилась функция *обзора и анализа широкого спектра мнений и школ*, представленных в данной области науки. В этой связи важнейшей задачей лекции базового курса становится

прежде всего *ориентирующая* (у специальных курсов – концептуально-интерпретирующая). Лекционный курс призван внушить студенту, что истина вариативна, но при этом индивидуальные концепции, в том числе и созданные самим студентом, имеют право на существование лишь после освоения уже накопленной тем или иным научным сообществом информации и ее аргументированной критики. Поэтому схема основного лекционного курса чаще всего выглядит следующим образом:

- а) определение структуры и задач конкретной научной дисциплины;
- б) сообщение студенту базовых терминов, теоретических понятий данной дисциплины, показ принципа их работы при анализе фактического (эмпирического) материала;
- в) освещение сходств и различий в трактовке базовых понятий разными научными школами, наличествующими в данной области знаний, при принципиальном отказе от выделения «единственно верной» позиции или платформы.

Разумеется, это лишь самая общая схема. Принципы чтения лекционных курсов значительно варьируются в зависимости от направления и профиля подготовки, места курса в общей структуре учебного плана (вводный курс или курс, завершающий тот или иной цикл; теоретический или прикладной курс и т.п.). Однако неизменно главное: преподаватель в ходе лекции должен не столько *сообщать информацию*, сколько ставить *проблемы*, обозначать *дискуссионные моменты* и *ориентировать* студентов, где именно можно получить сведения по тому или иному вопросу. Итоги же изысканий студентов, которые должны осуществляться *самостоятельно*, проверяются, обсуждаются и закрепляются на семинарах и практических занятиях. В таком случае существующие курсы лекций могут быть значительно сокращены по объему без ущерба (а то и с выигрышем) для их содержания».

Для преподавателя, читающего лекции, функция прямой передачи информации должна трансформироваться в функцию организации самостоятельной работы студента по освоению данного учебного курса. Особое внимание уделяется формированию у обучающихся таких компетенций, как способность демонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связей между дисциплинами, способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий, оценивать качество исследований в данной предметной области, интерпретировать результаты экспериментальных способов

проверки научных гипотез и т.п. В этой связи существенные изменения претерпевает сама форма организации и предъявления лекционного материала.

Опираясь на разработки А. М. Князева и И. В. Одинцовой, остановимся более подробно на разнообразных формах организации и проведения лекций.

Проблемная лекция

В отличие от информационной лекции, на которой сообщаются сведения, предназначенные для запоминания, на проблемной лекции знания вводятся как «неизвестное», которое необходимо «открыть». Проблемная лекция начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. При этом выдвигаемая проблема требует неоднотипного решения, готовой схемы которого нет. Данный тип лекции строится таким образом, что деятельность студента по ее усвоению приближается к поисковой, исследовательской.

Для проблемного изложения отбираются важнейшие разделы курса, которые составляют основное концептуальное содержание учебной дисциплины, являются наиболее важными для будущей профессиональной деятельности и наиболее сложными для усвоения студентами.

Рассматриваемые в лекции проблемы должны быть доступными по своей трудности для студентов, они должны учитывать познавательные возможности обучающихся, исходить из изучаемого предмета и быть значимыми для усвоения нового материала.

На подобных лекциях обязательен диалог преподавателя и студентов. С помощью соответствующих методических приемов (постановки проблемных и информационных вопросов, выдвижения гипотез и их подтверждения или опровержения, обращения к студентам за помощью и др.) преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии, которая может начаться непосредственно на лекции и продолжиться на последующем семинаре.

Чем выше степень диалогичности лекции, тем больше она приближается к проблемной и тем выше ее ориентирующий, обучающий и воспитывающий эффекты.

Лекция становится проблемной в том случае, когда в ней реализуется принцип проблемности. При этом необходимо выполнение двух взаимосвязанных условий:

1) реализации принципа проблемности при отборе и дидактической обработке содержания лекции;

2) реализации принципа проблемности при развертывании этого содержания непосредственно на лекции.

Первое достигается разработкой преподавателем системы познавательных задач – учебных проблем, отражающих основное содержание учебного предмета; второе – построением лекции как диалогического общения преподавателя со студентами на основе содержания.

При этом диалогическое общение может строиться как живой диалог преподавателя со студентами по ходу лекции на тех этапах, где это целесообразно, либо как внутренний диалог (самостоятельное мышление), что также типично для лекции проблемного характера. В рамках внутреннего диалога студенты ставят вопросы и находят ответы на них по ходу лекции или фиксируют вопросы в конспекте для последующего выяснения в ходе самостоятельных заданий, индивидуальной консультации с преподавателем, а также на семинаре.

Для полноценного диалога необходимо, чтобы преподаватель входил в контакт не как «законодатель», а как собеседник; чтобы не только признавал право студентов на собственное суждение, но и был заинтересован в нем; чтобы истинность нового знания подтверждалась не «авторитетом» преподавателя, ученого или автора учебника, но силой доказательства его истинности системой рассуждений; чтобы материал лекции предполагал обсуждение различных точек зрения на решение проблем, воспроизводил логику развития науки, ее содержания, показывал способы разрешения объективных противоречий в истории науки; общение со студентами должно подвести их к самостоятельным выводам, сделать соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения путей разрешения противоречий, созданных самим же преподавателем.

Проблемная лекция способствует формированию и закреплению у студентов целого ряда *компетенций*, таких как владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; способность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы; использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики и др.

Лекция вдвоем

На этой лекции учебный материал проблемного содержания дается студентам в диалогическом общении двух преподавателей между собой. Моделируются профессиональные дискуссии разными специалистами, например теоретиком и практиком, сторонником и противником определенной концепции. Диалог преподавателей демонстрирует культуру совместного поиска решений задач. Студенты вовлекаются в общение, высказывают собственную позицию.

При этом нужно стремиться к тому, чтобы диалог преподавателей перерастал в полилог, чтобы студенты вовлекались в совместный поиск решения разыгрываемой проблемной ситуации, задавали бы вопросы, высказывали свою позицию, проявляли бы свое отношение к обсуждаемому на лекции материалу, тем самым демонстрируя эмоциональный отклик на происходящее.

Высокая активность преподавателей на лекции вдвоем вызывает мыслительный и поведенческий отклик студентов, что является одним из характерных признаков активного обучения: уровень вовлеченности в познавательную деятельность студентов сопоставим с активностью преподавателей. Помимо всего этого студенты получают наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога, совместного поиска и принятия решений.

Лекция вдвоем более ярко и глубоко, нежели любая другая форма лекции, раскрывает личностные качества преподавателя как профессионала в своей предметной области и как педагога.

При этом подготовка и чтение лекции вдвоем предъявляет повышенные требования к подбору преподавателей. Они должны быть интеллектуально и личностно совместимы, обладать развитыми коммуникативными умениями, способностями к импровизации, высоким уровнем владения предметным материалом. Если эти требования при проведении лекции вдвоем будут соблюдены, у студентов будет сформировано доверительное отношение к такой форме работы.

Использование данной формы проведения лекции эффективно для развития таких *компетенций*, как способность генерировать новые идеи и научные гипотезы; анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и

исследовательских задач; совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии, полемики и др.

Лекция-визуализация

Учит студента преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, выделяя при этом наиболее значимые и существенные элементы. На лекции используются схемы, рисунки, чертежи и тому подобное, к подготовке которых привлекаются обучающиеся.

Проведение лекции сводится к связному развернутому комментированию преподавателем подготовленных наглядных пособий. При этом важны логика и ритм подачи учебного материала. Данный тип лекции хорошо использовать на этапе введения студентов в новый раздел, тему, дисциплину.

Лекция-визуализация учит студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, что формирует профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания. Процесс визуализации является свертыванием мыслительных содержаний, включая разные виды информации, в наглядный образ; будучи воспринятым, этот образ может быть развернут и служить опорой для последующих мыслительных и практических действий.

На лекции используются разные виды визуализации – натуральные, изобразительные, символические, – каждый из которых или их сочетание выбирается в зависимости от содержания учебного материала. При переходе от текста к зрительной форме или от одного вида наглядности к другому может теряться некоторое количество информации. Однако это является, скорее, преимуществом, нежели недостатком лекции-визуализации, поскольку позволяет сконцентрировать внимание на наиболее важных аспектах и особенностях содержания, способствовать его пониманию и усвоению.

Основная трудность лекции-визуализации состоит в выборе и подготовке системы средств наглядности, дидактически обоснованной подготовке процесса ее чтения с учетом психофизиологических особенностей студентов и уровня их знаний.

Лекция-визуализация способствует формированию у студентов таких *компетенций*, как владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и

выбору путей её достижения; способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики; готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством управления информацией и др.

Лекция с заранее запланированными ошибками, которые должны обнаружить студенты.

Эта форма проведения лекции была разработана для развития у студентов умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленивать неверную или неточную информацию.

Подготовка преподавателя к такой лекции состоит в том, чтобы заложить в ее содержание определенное количество ошибок содержательного, методического характера. Список ошибок передается студентам лишь в конце лекции. При этом подбираются наиболее распространенные ошибки, которые делают как студенты, так и преподаватели во время чтения лекций. Преподаватель излагает материал лекции таким образом, чтобы ошибки были тщательно скрыты и их не так легко можно было заметить. Это требует специальной работы преподавателя над содержанием лекции, высокого уровня владения материалом.

Задача студентов заключается в том, чтобы по ходу лекции отмечать замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. На разбор ошибок отводится 10 – 15 минут. В ходе этого разбора даются правильные (лишенные ошибок) ответы на вопросы. Количество запланированных ошибок зависит от специфики учебного материала, дидактических и воспитательных целей лекции, уровня подготовленности студентов.

Опыт использования лекции с заранее запланированными ошибками показывает, что студенты, как правило, находят таковые. Нередко они указывают и такие ошибки, которые были невольно допущены преподавателем, особенно речевые и поведенческие. Преподаватель должен честно признать это и сделать для себя определенные выводы. Все это создает атмосферу доверия между преподавателем и студентами, личностное включение обеих сторон в процесс обучения. Элементы интеллектуальной игры с преподавателем создают повышенный эмоциональный фон, активизируют познавательную деятельность обучающихся.

Лекция с запланированными ошибками выполняет не только стимулирующую функцию, но и контрольную. Преподаватель может оценить уровень подготовки студентов по предмету, а они, в свою очередь, проверить степень своей подготовленности. Выявленные студентами или преподавателем ошибки могут послужить для создания проблемных ситуаций, которые можно разрешить на последующих занятиях. Данный вид лекции лучше всего проводить в завершение темы или раздела учебной дисциплины, когда у студентов сформированы основные понятия и представления.

Лекции с запланированными ошибками вызывают у студентов высокую интеллектуальную и эмоциональную активность, так как студенты на практике используют полученные ранее знания, осуществляя совместную с преподавателем учебную работу.

Лекции с запланированными ошибками способствуют формированию у студентов следующих *компетенций*: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения... способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества; готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации; способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь и др.

Лекция-беседа

Лекция-беседа, или «диалог с аудиторией», является наиболее распространенной и сравнительно простой формой активного вовлечения студентов в учебный процесс. Эта лекция предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Преимущество лекции-беседы состоит в том, что она позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей студентов.

Беседа как метод обучения известна еще со времен Сократа. Это самый простой способ индивидуального обучения, построенный на непосредственном контакте сторон. Эффективность лекции-беседы в условиях группового обучения снижается из-за того, что не всегда

удается вовлечь каждого студента в двусторонний обмен мнениями. В первую очередь это связано с недостатком времени, даже если группа малочисленна. В то же время групповая беседа позволяет расширить круг мнений сторон, привлечь коллективный опыт и знания, что имеет большое значение в активизации мышления обучающихся.

При этом для привлечения студентов к участию в лекции-беседе используются различные приемы, такие, например, как вопросы. При этом вопросы могут быть информационного и проблемного характера, могут служить для выяснения мнений и уровня осведомленности студентов, степени их готовности к восприятию материала. Если преподаватель замечает, что кто-то из студентов не участвует в ходе беседы, то вопрос можно адресовать лично этому студенту или спросить его мнение по обсуждаемой проблеме. Для экономии времени вопросы рекомендуется формулировать так, чтобы на них можно было давать однозначные ответы. С учетом разногласий или единодушия в ответах преподаватель строит свои дальнейшие рассуждения.

В лекции-беседе используется своеобразный прием, основанный на принципах проблемного обучения. Слушатели, продумывая ответ на вопрос, получают возможность самостоятельно прийти к тем выводам и обобщениям, которые преподаватель должен был сообщить им в качестве новых знаний, либо понять глубину и важность обсуждаемой проблемы, что, в свою очередь, повышает их интерес и степень восприятия материала.

При такой форме занятия преподаватель должен заботиться, чтобы его вопросы не оставались без ответов, иначе они будут носить риторический характер, не обеспечивая достаточной активизации мышления обучаемых.

Лекция-беседа способствует формированию у студентов следующих *компетенций*: умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества; готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации; способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики; владение культурой мышления, способность к

обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения и др.

Лекция-дискуссия

На лекции-дискуссии преподаватель при изложении лекционного материала не только использует ответы студентов на свои вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами лекции, поскольку дискуссия – это свободный обмен мнениями, идеями и взглядами по исследуемому вопросу.

Такой подход оживляет учебный процесс, активизирует познавательную деятельность аудитории и, что особенно важно, позволяет преподавателю управлять коллективным мнением группы, использовать его в целях убеждения, преодоления негативных установок и ошибочных мнений отдельных слушателей. Разумеется, эффект достигается лишь при правильном подборе вопросов для дискуссии и умелом, целенаправленном управлении ею.

По ходу лекции-дискуссии преподаватель приводит отдельные примеры в виде ситуаций или кратко сформулированных проблем и предлагает студентам коротко их обсудить, затем проводится краткий анализ, делаются выводы и лекция продолжается.

Несомненным достоинством лекции-дискуссии является то, что студенты с большой охотой соглашаются с точкой зрения преподавателя, скорее, в ходе дискуссии, нежели во время беседы, когда преподаватель лишь указывает на необходимость принять его позицию по обсуждаемому вопросу. Данная форма организации процесса обучения позволяет преподавателю определить уровень усвоения изученного материала.

Недостатком лекции-дискуссии является то, что студенты не всегда правильно определяют предмет обсуждения или не владеют навыками ведения полемики, позволяющими успешно обсуждать возникающие проблемы. Поэтому лекционное занятие может утратить свою целостность и логичность. Студенты в этом случае могут укрепиться в собственном мнении, а не изменить его.

Выбор вопросов для слушателей и тем для обсуждения должен осуществляться самим преподавателем в зависимости от квалификации состава обучающихся и тех конкретных дидактических задач, которые преподаватель ставит перед собой в данной аудитории.

Лекция-дискуссия способствует формированию у студентов следующих *компетенций*: способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики; владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога, сотрудничества и др.

Лекция с разбором конкретной ситуации, изложенной устно или в виде краткого диафильма, видеозаписи и тому подобного, когда студенты совместно анализируют и обсуждают представленный материал.

Лекция с разбором конкретной ситуации – еще один способ активизации учебно-познавательной деятельности слушателей: по форме это та же лекция-дискуссия, однако на обсуждение преподаватель выносит не вопрос, а конкретную ситуацию. Как правило, такая ситуация представляется устно или в очень короткой видеозаписи. Изложение ситуации должно быть кратким, но содержать достаточный объем информации для оценки явления и его обсуждения. Это так называемые микроситуации. Слушатели анализируют и обсуждают ситуацию сообща. Преподаватель при этом старается активизировать участие в обсуждении отдельными вопросами, обращенными к обучающимся. Предлагает сопоставить с собственной практикой, «сталкивает» между собой различные мнения и тем развивает дискуссию, стремясь направить ее в нужное русло. Затем, опираясь на правильные высказывания и анализируя неправильные, ненавязчиво, но убедительно подводит аудиторию к коллективному выводу или обобщению.

Иногда обсуждение микроситуации используется в качестве своеобразного пролога к последующей части лекции. Это бывает необходимо для того, чтобы заинтересовать аудиторию, заострить внимание на отдельных проблемах, подготовить к творческому восприятию изучаемого материала.

Для того чтобы сосредоточить внимание обучающихся, ситуация подбирается достаточно характерная и, как правило, острая. Однако это чревато опасностью потратить много учебного времени на ее обсуждение. Поскольку основным содержанием занятия является все же

лекционный материал, преподаватель вынужден обрывать дискуссию. Вот почему подбор и изложение конкретных ситуаций должны осуществляться с учетом конкретных рассматриваемых вопросов в рамках конкретного времени. Кроме того, у преподавателя должна оставаться возможность переносить дискуссию, считая свою задачу – заинтересовать обучающихся – выполненной.

Лекция с разбором конкретной ситуации способствует формированию у студентов следующих *компетенций*: способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; способность генерировать новые идеи и научные гипотезы; анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач; совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь и др.

Лекция с применением техники обратной связи

Обратная связь в виде реакции слушателей на слова и действия преподавателя существует всегда. Опытные преподаватели умело оценивают эту связь и вносят соответствующие коррективы в содержание и методику проведения занятий.

В настоящее время все шире используются специально оборудованные классы для программированного обучения, где руководитель занятия имеет возможность с помощью технических устройств получать сведения о реакции всей группы слушателей на поставленный им вопрос. При этом вопросы задаются в начале и конце изложения каждого логического раздела лекции: в начале изложения – для того чтобы узнать, насколько слушатели осведомлены в проблеме. Если аудитория в целом правильно отвечает на вводные вопросы, преподаватель может ограничить изложение лишь кратким тезисом и перейти к следующему разделу лекции. Если число правильных ответов ниже желаемого уровня, преподаватель читает заранее подготовленный текст и в конце смыслового раздела задает слушателям новый вопрос, который предназначен уже для выяснения степени усвоения только что изложенного материала. При неудовлетворительных результатах контрольного опроса преподаватель возвращается к уже прочитанному разделу, изменив при этом методику подачи материала.

Преподавателю важно выяснить причины недопонимания вопроса слушателями, неудовлетворительного восприятия ими учебного материала. При этом преподаватель использует отдельные дополнительные вопросы, беглый обмен мнениями и другое, которые позволяют ему выяснить причину неудовлетворительного восприятия материала обучающимися и избрать более удачные для данной аудитории приемы подачи.

Использование компьютерной, проекционной техники позволяет организовывать учебный процесс вне участия преподавателя. В этом случае текст лекции передается в записи, сопровождаемой слайдами. В конце каждого раздела лекции слушателям задаются соответствующие контрольные вопросы и на экране высвечиваются различные варианты ответов на них. Задача слушателей – нажать номер клавиши, соответствующей правильному, по их мнению, ответу. Если сумма правильных ответов, зарегистрированных компьютером, ниже необходимого уровня, включается программа, где лекционный материал излагается в другой форме (упрощенно). При необходимости для уточнения задается серия других вопросов.

Разумеется, эффективность такой организации учебного процесса зависит не столько от техники, сколько от качества разработанных программ и, конечно, содержания подобранного материала.

Лекция с применением техники обратной связи способствует формированию у студентов следующих *компетенций*: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией и др.

Лекция-консультация и групповая консультация

Занятия в форме лекции-консультации проводятся, когда тема носит сугубо практический характер. После краткого изложения основных вопросов темы преподавателем слушатели уточняют что-либо. Ответам на вопросы слушателей может отводиться до 50 % учебного времени. В конце занятия проводится дискуссия – свободный обмен мнениями.

Если объем темы достаточно большой и лекцию нецелесообразно объединять с консультацией, последней может быть посвящено специальное занятие.

Групповые консультации представляют собой своеобразную форму проведения лекционных занятий, основным содержанием которых является разъяснение слушателям отдельных, часто наиболее сложных или практически значимых вопросов изучаемой программы. Их проведение позволяет обеспечить максимальное приближение обучения к практическим интересам и запросам каждого слушателя с учетом имеющегося у него опыта и степени индивидуального восприятия изучаемого материала. Вместе с тем обеспечивая активизацию познавательной деятельности слушателей, групповые консультации являются одним из наиболее результативных методов закрепления полученных знаний.

Групповые консультации проводятся в основном в следующих случаях:

1) когда необходимо подробно рассмотреть практические вопросы, которые были недостаточно или совсем не освещены в лекциях или при проведении других видов занятий;

2) с целью оказания слушателям помощи в самостоятельной работе, в подготовке их к выполнению лабораторных и практических заданий, к написанию рефератов или выпускных работ, сдаче экзаменов и зачетов;

3) когда слушатели самостоятельно, без проведения лекций и других видов занятий изучают те или иные нормативные документы, инструкции, положения, постановления или методики, имеющие отраслевое и межотраслевое значение.

После ответов на вопросы преподаватель делает общее заключение по данному материалу.

Лекция-консультация и групповая консультация способствуют формированию у студентов следующих *компетенций*: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; способность анализировать мировоз-

зренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь и др.

Пресс-конференция

Консультация с привлечением специальных консультантов (специалистов) организуется по комплексным проблемам. Консультация проводится не одним преподавателем, а с участием высококвалифицированных специалистов в области изучаемой проблемы. Причем привлекать в качестве консультантов необходимо специалистов, которые хорошо знакомы с трудностями и ошибками, возникающими в практике применения тех или иных изучаемых научных рекомендаций, нормативных материалов. Это особенно необходимо при рассмотрении наиболее актуальных и комплексных проблем, когда вопросы слушателей не укладываются в рамки тематики учебного курса, выходя в ряде случаев за пределы компетенции преподавателя.

При организации занятия с участием нескольких консультантов наиболее удобна схема, когда слушатели, предварительно извещенные о профиле приглашенных специалистов, готовят в письменном виде вопросы и заблаговременно передают их организатору занятий. Консультанты, таким образом, получают возможность заранее ознакомиться с вопросами, распределить их между собой, подготовить необходимый материал и дополнять друг друга при ответах.

Иногда организаторы собирают вопросы от обучающихся еще до уточнения программы и расписания занятий и уже по характеру этих вопросов подбирают состав консультантов (специалистов).

Пресс-конференция способствует формированию у студентов следующих *компетенций*: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения, умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь способность анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы и др.

Лекция-пресс-конференция

В рамках лекции-пресс-конференции преподаватель объявляет тему лекции и просит студентов письменно задавать ему вопросы по данной теме. Каждый студент должен в течение 2 – 3 минут сформулировать наиболее интересующие его вопросы, написать на бумажке

и передать преподавателю. Далее преподаватель сортирует поступившие записки и читает лекцию в форме связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются ответы на заданные вопросы. В конце лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов, выявляя знания и интересы обучающихся.

Проводя лекцию-пресс-конференцию, преподаватель может обнаружить, что не все студенты умеют задавать вопросы, грамотно их формулировать. Поэтому опыт участия в лекции-пресс-конференции позволяет преподавателю и студентам отрабатывать умения задавать вопросы и отвечать на них, выходить из трудных коммуникативных ситуаций, формировать навыки доказательства и опровержения, учета позиции человека, задавшего вопрос.

Активизация деятельности студентов на лекции-пресс-конференции достигается за счет адресного информирования каждого студента. В этом отличительная черта этой формы лекции. Необходимость сформулировать вопрос и грамотно его задать активизирует мыслительную деятельность студента, а ожидание ответа на свой вопрос концентрирует его внимание. Личностное, профессиональное и социальное отношение преподавателя к поставленным вопросам и ответам на них оказывает воспитательное влияние на студентов.

Лекцию-пресс-конференцию целесообразно проводить в начале изучения темы или раздела, в середине и в конце. Если подобная лекция проводится в начале изучения темы или раздела, то она выявляет круг интересов студентов и степень их подготовленности к работе. С помощью лекции-пресс-конференции преподаватель может составить модель аудитории слушателей – ее установок, ожиданий, возможностей. Это особенно важно при первой встрече преподавателя со студентами-первокурсниками или в начале чтения спецкурса, при введении новых дисциплин и т.п.

Если она читается в середине курса, то направлена на привлечение внимания студентов к его важнейшим моментам, уточнение представлений о степени усвоения материала, а также на систематизацию знаний студентов, коррекцию выбранной системы лекционной и семинарской работы по курсу. Наконец, в конце изучения темы проведение подобной лекции имеет целью подведение итогов курса и систематизацию полученных студентами знаний.

Лекцию такого рода можно провести и по окончании всего курса с целью обсуждения перспектив применения теоретических знаний на

практике как средства решения задач освоения материала последующих учебных дисциплин, определения будущей профессиональной деятельности.

На лекции-пресс-конференции в качестве лекторов могут участвовать два-три преподавателя разных предметных областей знания.

Лекция-пресс-конференция способствует формированию у студентов следующих *компетенций*: способность анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения и др.

Программированная групповая консультация

Эта форма обучения является специфической формой проведения групповых консультаций, сочетающей в себе элементы проблемного обучения и программированного контроля знаний.

Практика показывает, что занятия в форме лекции проходят тем эффективней, чем больше вопросов задают слушатели и чем шире и предметней их содержание. Если вопросы от слушателей не поступают, занятие утрачивает необходимый элемент активизации слушателей и превращается, по существу, в лекцию традиционной формы.

Это происходит при неправильном выборе темы для лекции-консультации. Но бывает и так, что тема подобрана правильно, а вопросов от слушателей все равно мало.

Такая ситуация объясняется, по меньшей мере, двумя причинами: 1) тема настолько нова, что слушатели просто не представляют себе всех трудностей, с которыми им придется встретиться на практике, так как не располагают еще соответствующим опытом; 2) у слушателей сложилось ошибочное мнение о простоте рассматриваемой проблемы, причиной которого может быть неправильная оценка ее глубины, незнание всех ее нюансов или просто излишняя самоуверенность, переоценка своего прошлого опыта.

В этих случаях преподаватель должен сам предложить вопросы слушателям, т.е. запрограммировать консультацию. Важно, чтобы эти вопросы были составлены на основе изучения ошибок и трудностей, с которыми слушателям приходится встречаться на практике в ходе реализации научных рекомендаций или применения нормативных актов, являющихся предметом изучения.

На подготовленные вопросы преподаватель сначала просит ответить слушателей, а затем проводится анализ и обсуждение неправильных ответов. Преподаватель дает разъяснения по возникающим у слушателей дополнительным вопросам в связи с их ошибочными ответами.

Групповая консультация проводится, как правило, после лекции или цикла занятий, посвященных данной теме. Таким образом, отвечая на поставленные вопросы, слушатели актуализируют полученные знания, привлекая свой опыт, и показывают тем самым понимание проблемы и умение правильно применять то или иное положение в конкретном случае.

Для того чтобы вовлечь в процесс обсуждения каждого слушателя, целесообразно использовать технику обратной связи или проводить занятия в полностью оборудованном классе для программированного обучения. В этом случае каждому слушателю на руки выдается перечень вопросов и на каждый из них предлагается 3 – 5 ответов, из которых только один правильный. Остальные содержат в себе характерные ошибки, допускаемые на практике. Сначала каждый слушатель сам выбирает правильный ответ и сообщает его номер преподавателю устно либо с помощью техники обратной связи. Когда преподаватель объявляет действительно правильный ответ, обычно у слушателей, давших ошибочный ответ, возникают вопросы или возражения. В зависимости от сложности того или иного вопроса преподаватель может попросить прокомментировать одного из слушателей, ответивших правильно, или сам дает необходимые пояснения. Если вопросов и возражений нет, преподаватель сам вызывает их, спрашивая не сомневаются ли слушатели в правильности такого-то ответа. Иногда при разборе того или иного вопроса полезно организовать беглый обмен мнениями (дискуссию). В любом случае преподаватель дает исчерпывающую консультацию по обсуждаемому вопросу и лишь затем переходит к следующему. В течение занятия можно таким образом рассмотреть 15 – 20 вопросов. При правильном их подборе занятие проходит весьма активно и имеет большое практическое значение для обучающихся.

Преимущество групповой консультации перед другими формами проведения лекционного занятия в том, что она позволяет в большей степени приблизить содержание занятия к практическим интересам

слушателей, в какой-то степени индивидуализировать процесс обучения с учетом уровня понимания и восприятия материала каждым слушателем.

Активность слушателей на занятиях такого рода во многом зависит от выбора темы.

Программированная групповая консультация способствует формированию у студентов следующих *компетенций*: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; способность анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией и др.

Глава 2. ЛЕКЦИЯ: УМЕНИЕ СЛУШАТЬ, ЗАПИСЫВАТЬ, РЕФЛЕКСИРОВАТЬ

Как же грамотно организовать свою работу по восприятию и усвоению лекционного материала, учитывая все многообразие форм его организации и предъявления? Как из пассивного слушателя стать деятельным участником увлекательнейшего процесса постижения историко-педагогической культуры? Существует ряд достаточно простых правил, с которыми мы хотели бы вас познакомить.

Как научиться слушать

1. Приведите в порядок рабочее место, пусть ничто не отвлекает внимание.

2. Настройтесь на восприятие материала, примите удобную позу. Помните: когда расслаблено тело, расслабляется и внимание.

3. Вникните в формулировку темы лекции.

4. Осознайте поставленную цель.

5. Изучите план лекции.

6. Обращайте внимание на интонацию изложения материала преподавателем, следите за повторами в его рассказе – таким образом преподаватель выделяет главные, существенные мысли.

7. Старайтесь представить услышанное.
8. Сопоставляйте услышанное с уже имеющимися знаниями.
9. Выделите в лекции основные мысли, положения, объедините их вокруг темы лекции.

Как научиться записывать с голоса

1. Не начинайте записывать материал с первых слов преподавателя, сначала выслушайте высказываемую им мысль до конца и поймите ее.
2. Приступайте к записи в тот момент, когда преподаватель, заканчивая изложение одной мысли, начинает ее комментировать.
3. Не старайтесь записать материал дословно (при этом чаще теряется главная мысль, такую запись трудно вести), отбрасывайте второстепенные слова, те, без которых не теряется главный смысл.
4. Сокращайте слова, некоторые из них обозначайте значками. После сокращений оставляйте место, чтобы закончить запись дома.
5. Старайтесь писать быстро (не менее 120 букв в минуту).
6. Если в лекции встречаются непонятные места, оставьте место в тетради, после лекции уточните их у преподавателя и запишите.
7. Используйте общие правила написания конспекта (соблюдайте отступы, делайте выделения и т. д.).
8. Расставьте знаки препинания, допишите текст, подчеркните главное и пр.

Правила записи текста

1. Запись должна быть компактной, убористой, чтобы на странице уместилось как можно больше текста, это улучшает его обозреваемость.
2. В тексте необходимо применять выделения и разграничения:
 - подчеркивание и отчеркивание (для выделения заголовков и подзаголовков, выводов, отделения одной темы от другой). В процессе первой записи выделения лучше делать чернилами, которыми написан весь текст; вторичное выделение можно делать другим цветом (только не следует превращать текст в пестрые картинки);
 - отступы (для обозначения абзацев и пунктов плана);
 - пробельные строки (для отделения одной мысли от другой);
 - нумерацию;
 - выделение текста с помощью рамки (обычно в рамки заключают определения, формулы, правила, законы).

Со временем у вас выработается своя система выделений.

3. При записи текста необходимо пользоваться сокращениями.

Не менее важно научиться запоминать прослушанное или прочитанное. Для этого также существуют специальные приемы.

Как научиться запоминать изученное

1. Сосредоточьтесь, отвлекитесь от других мыслей, нацельтесь на запоминание.

2. Старайтесь понять основной смысл излагаемого материала, иначе будет действовать механическая память, которая менее продуктивна, чем логическая.

3. Уделите особое внимание структуре материала, уясните, чем вызвана такая последовательность его изложения.

4. Отделите основополагающий материал от иллюстративного, который запоминать не надо.

5. Произнесите несколько раз новые слова, даты.

6. Проговорите вслух формулировки выводов, законов.

7. Воспроизведите весь материал по плану.

Научившись записывать и запоминать изученное, можно легко научиться выступать перед аудиторией во время семинарского занятия, коллоквиума, отвечать на зачете и экзамене, а затем и вести урок. Такое умение необходимо не только учителю, но и каждому, кто хочет научиться общаться с другими людьми.

Как научиться правильно выражать свои мысли

1. Чтобы научиться грамотно говорить, необходимо научиться читать и слушать.

2. Читая, не только вникайте в смысл написанного, но и постарайтесь увидеть, услышать, понять и запомнить художественные особенности языка, речевые обороты.

3. Накоплению активного запаса слов поможет специальная работа: заведите словарь для записи новых слов, тренируйте себя в их запоминании и произнесении, подбирайте к словам антонимы и синонимы, изучайте слова, употребляемые в переносном смысле.

4. Стремитесь не только понять смысл речи оратора, но и запомните приемы его построения.

5. Следите за тем, чтобы в рассказе не встречались слова-паразиты, не допускайте ненужных повторов, это обедняет речь.

6. Следите за построением предложений, избегайте особенно сложных конструкций.

Ежедневно читайте вслух по 15 – 20 минут, вникайте в смысл текста, определяйте, где нужно сделать ударение, паузу, какой оттенок придать речи.

Глава 3. СЕМИНАРСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Как отмечают в своих исследованиях В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун, С. В. Коршунов и другие, «компетентностно-ориентированный образовательный процесс *студентоцентричен*». Он подразумевает ответственное отношение студента к процессу и результатам собственного обучения.

В соответствии с идеологией Болонского процесса обучение должно осуществляться в форме индивидуальных для каждого студента образовательных траекторий и асинхронного учебного процесса, при котором обучающиеся имеют возможность освоить именно тот набор учебных курсов и иных видов учебной работы, который необходим им для будущей успешной профессиональной реализации. Однако уже сейчас в условиях привычного синхронного группового обучения возможно использование образовательных технологий, направленных на активизацию учебно-познавательной деятельности студента, повышающих уровень его мотивации и ответственности за качество освоения образовательной программы.

В этой связи в учебном процессе существенно повышается роль семинарских и практических занятий, лабораторных работ, коллоквиумов и иных форм активных аудиторных занятий, позволяющих широко использовать инновационные методы и технологии обучения, ориентированные не на знаниевый подход, а на *деятельностный*, и направленные на воспитание творческой активности и инициативы студентов. Среди активных инновационных форм обучения в современной специальной литературе, как правило, выделяются:

- *неимитационные (проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция, лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с разбором конкретной ситуации, лекция-консультация и др.);*

- неигровые имитационные (*кейс-метод, контекстное обучение, тренинг, конкурс профессионального мастерства, занятия с применением затрудняющих условий, методы группового решения творческих задач, метод развивающейся кооперации и др.*);

- игровые имитационные (*мозговой штурм, деловые игры: имитационные, операционные, ролевые, проектирование и др.*).

Рассмотрим некоторые из названных форм обучения более подробно.

Кейс-метод

Его название происходит от английского слова «кейс» – папка, чемодан, портфель (в то же время «кейс» можно перевести и как «случай, ситуация»). Процесс обучения с использованием кейс-метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в целом адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения. Учебный материал подается студентам в виде проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов. Отличительной особенностью такой проблемы является отсутствие однозначных решений, побуждающее студента искать пути оптимизации подходов, анализировать методы решений и аргументировать свой выбор метода.

Обычно в кейсы включают специально подготовленный учебный материал, содержащий структурированное описание реальных профессиональных ситуаций и представляющий собой не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию и решить ряд проблемных задач. В них студенту предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс профессиональных знаний, необходимых при разрешении данной проблемы.

Кейс-метод – не только один из способов формирования и развития предусмотренных ФГОС ВПО компетенций, но и весьма эффек-

тивная форма оценки и контроля уровня их сформированности. Кейс-метод мало предназначен для проверки знаний дисциплин естественнонаучного цикла, где, чаще всего, существует однозначное решение поставленной перед студентом задачи. Явные преимущества этого метода проявляются при его использовании для оценивания профессиональных компетенций с помощью заданий, имеющих решения, соперничающие по степени истинности.

Таким образом, кейс-метод представляет собой методически организованный процесс анализа конкретных профессиональных ситуаций. Например, одно из заданий кейса может быть таким.

«Стэнфордский тест учебных достижений». С профессором Гилбертом, занимающимся вопросами тестов учебных достижений в государственном университете одного из штатов в США, связались представители небольшого школьного округа, в котором было решено реализовать программу «Талантливые и одаренные» (ТО) для наиболее сильных учащихся. Школьный округ первоначально собирался использовать средний балл по тесту учебных достижений как единственное основание для отбора участников программы ТО. Однако некоторые родители возразили, что в школах существуют профильные классы, которые изучают отдельные предметы углубленно, поэтому учащиеся будут оцениваться на основе различных стандартов. Например, в результате углубленного изучения математики ученики из класса с профилизацией в области физики и математики получают (в среднем) намного более высокие средние баллы, чем учащиеся из классов без профилизации. Таким образом, ученики из физико-математического класса имеют больше шансов попасть в программу ТО при использовании только средних баллов при отборе участников программы.

По этой причине Совет школьного образования решил создать специальный комитет для разработки рекомендаций по определению критериев отбора в программу ТО. Этот комитет был возглавлен профессором Гилбертом. В состав комитета вошли школьные психологи, представители администрации школ, родителей, учителей и учеников. По первым результатам деятельности комитета были разработаны рекомендации по отбору участников программы, в соответствии с которыми предлагалось к средним баллам учащегося добав-

лять его письменную характеристику со стороны педагога, результаты психологического тестирования способностей и креативности, баллы по Стэнфордскому тесту (Стэнфордский тест достижений (Stanford achievement test) С. т.д. – групповая батарея тестов достижений, предназначенная для измерения у учащихся начальной и средней общеобразовательной школ США базисных уровней овладения чтением, математикой, родным языком, естественными и социальными науками, а также навыками слушания), а также рекомендательные письма администрации школ. Как вы уже могли догадаться, на следующем заседании школьного комитета были представлены эти рекомендации и разгорелась жаркая дискуссия. Профессор Гилберт начал обдумывать вопрос о повышении платы за консультацию.

Предложите свои варианты решения проблемы отбора, основываясь на обдумывании следующих вопросов.

1. Кто является главным руководителем или организатором процесса психологического тестирования в описанной ситуации?

2. Каковы вклад или вклады профессора Гилберта в процесс тестирования?

3. На какой вид индивидуальных различий комитет, возможно, обратит больше всего внимания при отборе? Почему?

4. Должны ли все различные виды оценок иметь одинаковый вес при их интеграции для отбора?

Кейсы различаются по объему – большие и мини-кейсы (не более 10 заданий).

Возможно выделение видов кейсов в зависимости от характера представленного в них материала. Выделяют кейсы:

- иллюстративные;
- аналитические;
- принятия управленческих решений.

В зависимости от содержания кейсы бывают:

- сюжетные (рассказ о произошедших событиях);
- бессюжетные (представляют собой совокупность статистических материалов, расчетов, выкладок и т.п.);
- смешанные, содержащие и сюжет, и какие-либо статистические материалы.

Более подробно познакомиться с сущностью кейс-метода можно, обратившись к прил. 1.

Контекстное обучение

Направлено на формирование целостной модели будущей профессиональной деятельности студента. При этом знания, умения, навыки даются не как предмет для запоминания, а в качестве средства решения профессиональных задач. Учение и труд понимаются не как разные виды деятельности, а как два этапа развития одной и той же деятельности в генезисе.

Тренинг

Специальная систематическая тренировка, обучение по заранее отработанной методике, сконцентрированной на формировании и совершенствовании ограниченного набора конкретных компетенций.

Занятия с применением затрудняющих условий (временные ограничения; внезапные запрещения на использование определенных методик, механизмов и т.п.; информационная недостаточность; метод абсурда, заключающийся в предложении решить заведомо невыполнимую профессиональную задачу).

Методы группового решения творческих задач

А). Метод Дельфи

Помогает выбрать из предлагаемой серии альтернативных вариантов лучший: от членов группы требуется дать оценку каждого варианта в определенной последовательности.

Б). Метод дневников

Участники решения проблемы записывают появившиеся в определенный период времени (неделя и т.п.) идеи с последующим коллективным их обсуждением.

В). Метод 6 – 6

Не менее шести членов группы в течение 6 минут формулируют идеи решения проблемы. Каждый участник записывает свои соображения на определенном листе. После этого проводится обсуждение всех подготовленных списков, отсеиваются явно ошибочные решения, остальные группируются по определенным признакам. Задача – отобрать несколько наиболее важных вариантов (их количество должно быть меньше количества участников дискуссии).

Метод развивающейся кооперации

Для него характерна постановка задач, которые трудно решить в индивидуальном порядке и для которых нужна кооперация, объединение учащихся с распределением внутренних ролей в группе. Для

решения проблемы, данной преподавателем, создаются группы учащихся из 6 – 8 человек. «Группа формируется так, чтобы в ней был «лидер», «генератор идей», «функционер», «оппонент», «исследователь». Смена лидера происходит через каждые два-три практических занятия, что стимулирует развитие организаторских способностей у студентов. Творческие группы могут быть постоянными и временными. Они подвижны, т.е. студентам разрешается переходить из одной группы в другую, общаться с членами других групп. После того как каждая группа предложит свой вариант решения, начинается дискуссия, в ходе которой группы через своих представителей должны доказать истинность своего варианта решения. При этом учащиеся должны проявить эрудицию, логические, риторические навыки и т.п. Если имеющихся знаний у учащихся недостаточно, преподаватель прерывает дискуссию и дает нужную информацию в лекционной форме.

Метод проектов

Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов.

В работе над проектом предполагаются следующие этапы:

1. Подготовка. Определение темы и целей проекта.
2. Планирование.

Определение источников информации; способов её сбора и анализа. Определение способа представления результатов (формы отчёта). Установление процедур и критериев оценки результата и процесса разработки проекта. Распределение заданий и обязанностей между членами команды.

3. Исследование.

Сбор информации. Решение промежуточных задач. Основные инструменты: интервью, опросы, наблюдения, эксперименты.

4. Анализ и обобщение.

Анализ информации, оформление результатов, формулировка выводов.

5. Представление проекта.

Возможные формы представления результатов: устный, письменный отчёт.

6. Подведение итогов.

Оценка результатов и самого процесса проектной деятельности учащегося приведена в прил. 2.

Метод проектов позволяет развивать перечисленные компетенции учащихся на основе их личного опыта.

Мозговой штурм

Наиболее свободная форма дискуссии, позволяющей быстро включить в работу всех членов учебной группы. Используется там, где требуются генерация разнообразных идей, их отбор и критическая оценка. Этапы продуцирования идей и их анализа намеренно разделены: во время выдвижения идей запрещается их критика. Внешне одобряются и принимаются все высказанные идеи. Больше ценится количество выдвинутых идей, чем их качество. Идеи могут высказываться без обоснования.

Деловая игра (по А. М. Князеву и И. В. Одинцовой)

Одной из наиболее эффективных образовательных технологий, используемых в рамках компетентностного подхода, является деловая игра.

Исследователи установили, что при подаче материала в такой форме усваивается около 90 % информации. Активность студентов проявляется ярко, имеет продолжительный характер и «заставляет» их быть активными.

Для деловых игр характерны реальные или специально сконструированные ситуации, изложенные в виде профессиональной задачи. В отличие от ролевой игры, в которой участники представляют общественных субъектов с разными общественными интересами, в деловой игре все участники находятся в рамках одного общественного интереса или же различие их общественных интересов значения не имеет. «Деловая игра есть соревнование профессионалов, привнесенное в аудиторию».

Педагогическая суть деловой игры – активизировать мышление студентов, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучение, приблизить его к профориентационному, подготовить к профессиональной практической деятельности.

Деловая игра – это контролируемая форма организации процесса обучения: процедура игры готовится и корректируется преподавателем. Если игра проходит в планируемом режиме, преподаватель может не вмешиваться в игровые отношения, а только наблюдать и оценивать игровую деятельность студентов. Но если действия выходят за пределы плана, срывают цели занятия, преподаватель может откорректировать направленность игры и ее эмоциональный настрой.

А. М. Князев и И. В. Одинцова выделяют пять модификаций деловой игры

1. Имитационные игры. На занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы, обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет начальника цеха, зал заседаний и т. д.)). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначение имитируемых объектов, положения и нормативные акты, определяющие специфику имитируемой деятельности, и описание обстановки, в которой происходит событие.

2. Операционные игры. Они помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например методику ведения пропаганды и агитации. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные, как и в предыдущем случае.

3. Исполнение ролей. В этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного должностного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель-пьеса ситуации, между слушателями распределяются роли с «обязательным содержанием»).

4. Метод инсценировки. Это своеобразный «деловой театр когда разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Здесь слушатель должен мобилизовать весь свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его работу, оценить обстановку и найти правильную линию поведения.

Основная задача метода инсценировки – научить слушателя ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, приказу. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

5. Психодрама и социодрама. Они весьма близки к «исполнению ролей») и «методу инсценировки. Это тоже «театр», но уже социально-психологический, в котором отрабатывается умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт.

Подготовка деловой игры начинается с разработки сценария – «зеркального» отражения ситуации. В содержание сценария входят: учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристик действующих лиц.

Процедура деловой игры состоит из следующих этапов:

- Этап подготовки аудитории, участников и экспертов. Определяется режим работы, формулируется главная цель занятия, обосновывается постановка проблемы и выбора ситуации. Выдаются пакеты материалов.

- Этап изучения ситуации, инструкций, установок и других материалов. Собирается дополнительная информация. При необходимости слушатели обращаются к пропагандисту и экспертам за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками игры.

- Этап проведения – процесс игры. С момента начала игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход.

- Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Выступления экспертов, обмен мнениями, защита обучающимися своих решений и выводов. В заключение преподаватель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия.

Прежде чем приступить к использованию деловой игры в учебном процессе, рекомендуется начинать с имитационных упражнений. Они отличаются меньшим объемом и ограниченностью решаемых задач.

Имитационные упражнения ближе к учебным играм. Их цель – предоставить студентам возможность в творческой обстановке закрепить те или иные навыки, акцентировать внимание на каком-либо важном понятии, категории, законе. В условии должно содержаться обязательное противоречие, то есть в имитационном упражнении есть элемент проблемности.

После имитационных упражнений можно переходить к деловым играм. В учебном процессе вуза это, скорее, ролевая игра, так как студенты еще не владеют в полной мере своей специальностью. Цель данной игры – сформировать определенные навыки и умения студентов в их активном творческом процессе. Социальная значимость деловой игры в том, что в процессе решения определенных задач активизируются не только знания, но и развиваются коллективные формы общения.

В подготовке деловой игры выделяются следующие операции:

1. Выбор темы и диагностика исходной ситуации. Темой игры может быть практически любой раздел учебного курса. Желательным является то, чтобы учебный материал имел практический выход на профессиональную деятельность.

2. Формирование целей и задач с учетом не только темы, но и исходной ситуации. Нужно построить игру в одной ситуации.

3. Определение структуры с учетом целей, задач, темы, состава участников.

4. Диагностика игровых качеств участников деловой игры. Проведение занятий в игровой форме будет эффективнее, если действия преподавателя обращены не к абстрактному студенту, а к конкретному студенту или группе.

5. Диагностика объективного обстоятельства. Рассматривается вопрос о том, где, как, когда, при каких условиях и с какими предметами будет проходить игра.

Качество занятий, проводимых в форме деловой игры, в значительной степени зависит от уровня профессиональной подготовки и степени авторитета преподавателя. Преподаватель, не имеющий глубокого и стабильного контакта с членами группы, не может на высоком уровне провести деловую игру. Если преподаватель не вызывает доверия у студентов своими знаниями, педагогическим мастерством, человеческими качествами, игра не будет иметь запланированного результата или даже может иметь противоположный результат.

Деловые игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, демократичности, гласности, соревновательности, максимальной занятости каждого и неограниченной перспективы творческой деятельности в рамках деловой игры. Она должна включать в себя все новое и прогрессивное, что появляется в педагогической теории и практике.

Блиц-игра

Блиц-игра, согласно характеристике А. М. Князева и И. В. Одинцовой, представляет собой разновидность игровой деятельности, аккумулирующей в себе некоторые признаки форм активного обучения: конкретные ситуации, разыгрывание ролей, мозговой штурм и деловую игру. При этом «блиц-игра» отличается от других распространенных игровых технологий «мгновенностью» проведения и получения результата; привлекательностью и легкостью формы; неожиданностью и неординарностью содержания; минимальным комплектом ролей; ограниченной функциональной направленностью, реализуемой в соответствии с педагогическими целями; динамичностью возникновения и разрешения ситуации (проблемы, задачи); проектируемой и управляемой эмоциональной напряженностью в игровом процессе; ограниченностью во времени, отводимом на решение проблемы; возможностью объединения в единый комплекс (создания системы) игр в соответствии с педагогическими целями; возможностью включения определенного контекста профессиональной деятельности, имитации некоторых ее форм и условий; возможностью включения таких игр в структуру традиционных видов учебных занятий в соответствии с дидактическими единицами целей; обязательностью оценки результатов игр (количественной и/или качественной).

Блиц-игры в зависимости от функциональной направленности подразделяются на шесть групп:

1. Исследовательские блиц-игры, в которых участники за определенное время осуществляют проверку гипотез, поиск и накопление данных, делают выводы по результатам проделанной работы.

2. Дидактические блиц-игры, в ходе которых изучаются элементы теории и практики деятельности специалиста.

3. Рефлексивно-оценочные, в ходе которых осуществляются исследование деятельности, поиск затруднений, перенормирование деятельности, оценка процесса и результата.

4. Диагностические, в которых осуществляется диагностика деятельности, личности или группы в интересах получения актуальных данных.

5. Мотивационно-побудительные, посредством и в ходе которых преимущественно формируются интерес, азарт, мотивация, а также потребность относительно деятельности, явления, информации.

6. Психотехнические, посредством и в ходе которых осуществляются обучение или совершенствование умений специалиста в выполнении определенных действий, отражающих прямо или косвенно профессиональную деятельность.

В прил. 3 приведено описание нескольких вариантов проведения блиц-игр, которые могут быть успешно использованы как на семинарских и практических занятиях, так и для самостоятельной работы.

Итак, как вы смогли убедиться, разнообразные формы организации и проведения семинарских и практических занятий требуют от студента достаточно высокого уровня сформированности не только рефлексивной и научно-информационной культуры, но и **культуры учебного труда** в целом **как базовой основы формируемых компетенций**.

И вновь мы предлагаем вам ряд советов по организации самостоятельной работы, которыми вы можете воспользоваться при подготовке к семинарским и практическим занятиям, в какой бы форме они не проводились.

О семинарском занятии и подготовке к нему

Напоминаем: слово «семинар» в переводе с латинского означает «рассадник». В общепринятом смысле семинар означает такую форму организации учебной работы, когда его участники знакомят друг друга с итогами своей самостоятельной работы.

Традиционно семинарское занятие призвано способствовать углубленному изучению слушателями той или иной темы, овладению определенной методологией применительно к особенностям изучаемой отрасли науки, приобретению навыков научного подхода при решении проблем.

С позиции компетентностного подхода семинар как коллективная форма взаимодействия и общения способствует формированию у студентов целого ряда компетенций: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; способность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы; понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; готовность к кооперации с коллегами, к работе в коллективе; владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией; умение использовать нормативные правовые документы в своей деятельности; способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики; осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к выполнению профессиональной деятельности и др.

В настоящее время в деятельности студентов и преподавателей вуза имеют место следующие **виды учебных семинаров** (по А. М. Князеву, И. В. Одинцовой).

Междисциплинарные. На занятия выносятся тема, которую необходимо рассмотреть в различных аспектах: политическом, экономическом, научно-техническом, юридическом, нравственном и психологическом, педагогическом и др. На семинар могут быть приглашены специалисты соответствующих профессий и преподаватели данных дисциплин. Между студентами распределяются задания для подготовки сообщений по теме. Метод междисциплинарного семинара позволяет расширить кругозор студентов, приучает к комплексной оценке проблем, развивает способность видеть межпредметные связи.

Проблемные. Перед изучением раздела курса преподаватель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного раздела, темы. Студенты получают задание отобрать, сформулировать и обосновать определенные проблемы. Во время семинара в условиях групповой дискуссии проводится обсуждение данных проблем. Метод проблемного семинара позволяет выявить уровень знаний студентов в данной области и сформировать устойчивый интерес к изучаемому разделу учебного курса.

Тематические. Этот вид семинара готовится и проводится с целью акцентирования внимания студентов на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах. Перед началом семинара студентам дается задание – выделить существенные стороны темы, или же преподаватель может это сделать сам в том случае, когда студенты затрудняются, проследить их связь с практикой общественной или трудовой деятельности. Тематический семинар углубляет знания студентов, ориентирует их на активный поиск путей и способов решения затрагиваемой проблемы.

Ориентационные. Предметом этих семинаров становятся новые аспекты известных тем или способов решения уже поставленных и изученных проблем, опубликованные официальные материалы, указы, директивы и т.п. Студентам предлагается высказать свои соображения, свое мнение, свою точку зрения по данной теме, возможные варианты исполнения данного закона или решения данной проблемы. Данный тип семинаров помогает подготовить к активному и продуктивному изучению нового материала, аспекта или проблемы.

Системные. Проводятся для более глубокого изучения различных проблем, имеющих прямое или косвенное отношение к изучаемой теме. Метод системных семинаров расширяет границы знаний студентов, не позволяет замкнуться в узком кругу темы или учебного курса, помогает обнаружить причинно-следственные связи явлений, вызывает интерес к изучению различных сторон общественно-экономической жизни.

Исследовательские. В вузах широкое распространение получают семинары исследовательского типа с независимой от лекционного курса тематикой, целью которых является углубленное изучение отдельных научно-практических проблем, с которыми может столкнуться будущий специалист.

В чем же заключается подготовительная работа участников семинара независимо от формы его организации и проведения? С выбора темы: рекомендуется выбрать ту тему, которая покажется вам менее других понятной, т.е. более трудную, чтобы самому разобраться до конца в ней.

Самостоятельно (или с помощью преподавателя) составляется *библиография* (список литературы) к выбранной теме. Доступная литература тщательно просматривается (*чтение-просмотр*), а затем выборочно читается и фиксируется (*аннотация, выписка цитат, тезисы, конспект*) все, что представляет интерес для темы.

Собранный материал организуется: приводится в систему, определяется его главное содержание, логика движения мыслей (план), подбираются аргументы. В этой работе немалую роль играют индивидуальные особенности докладчика: его склад ума, умение формулировать мысль, разнообразно пользоваться индуктивным и дедуктивным способами изложения, аргументированно отстаивать свою точку зрения и, конечно же, владение устной речью.

Способам и умениям выступления с докладом на семинаре можно и нужно учиться. Например, лучше всего сделать сообщение не информационным, а проблемным: не просто в определенном порядке перечислять мысли (скорее всего, заимствованные), а воспроизвести перед слушателями сам процесс рождения мысли, поиск ее доказательств и определение причинно-следственных связей.

И последнее. Доклад, как правило, не должен быть длительным (от 10 до 15 минут). Но он обязательно должен вызвать реакцию со стороны слушателей, заинтересовать их, только в этом случае можно считать, что ваша цель достигнута.

Устное выступление (лекция, доклад, подготовка к ответу на семинарском занятии и практическом занятии)

«Общественные устные выступления обычны теперь в нашей жизни. Каждому надо уметь выступать на собраниях, а может быть, с лекциями и докладами.

Тысячи книг написаны во все века об искусстве ораторов и лекторов. Не стоит здесь повторять все то, что известно об ораторском искусстве. Скажу лишь одно, самое простое: чтобы выступление было интересным, выступающему самому должно быть интересно выступать. Ему должно быть интересно изложить свою точку зре-

ния, убедить в ней. Материал лекции должен быть для него самого привлекательным, в какой-то мере удивительным. Выступающий сам должен быть заинтересован в предмете своего выступления и суметь передать этот интерес слушателям - заставить их почувствовать заинтересованность выступающего. Только тогда будет его интересно слушать.

И еще: в выступлении не должно быть несколько равноправных мыслей, идей. Во всяком выступлении должна быть доминирующая идея, одна мысль, которой подчиняются другие. Тогда выступление не только заинтересует, но и запомнится.

А по существу, всегда выступайте с добрых позиций. Даже выступление против какой-либо идеи, мысли стремитесь построить как поддержку того положительного, что есть в возражениях спорящего с вами...»

(Д. С. Лихачев)

Что поможет успешно выступить?

1. К устному выступлению необходимо тщательно подготовиться. А это значит, что надо обязательно продумать содержание речи (о чем говорить, какие факты, примеры использовать, на какие источники ссылаться, как и чем аргументировать, продумать выводы и обобщения).

2. Важно хорошо знать тему выступления, разбираться в существе вопроса, понимать цели и задачи выступления: чего от слушателей надо добиться, в чем убедить их, к каким подвести выводам, на что настроить, против чего предостеречь.

3. Личная убежденность оратора, докладчика в том, что (о чем) он будет говорить: надо отстаивать свое мнение, свою точку зрения, свой подход, учитывая, однако, и сложившееся общественное мнение. Это вовсе не значит, что думать и говорить надо так, как говорят и думают все. Однако если мнение выступающего расходится с мнением слушателей, говорить, убеждать придется уже иначе, не так, как в выступлении перед своими единомышленниками. Начинать в таком случае желательно с того, что может объединить со слушателями, а уже потом выдвигать тезис, с которым не все будут согласны, очень основательно аргументируя его, ссылаясь на весомые для слушателей факты, авторитеты.

4. Вспомните слова А. С. Пушкина об одной из героинь своих сказок: «А как речь-то говорит, словно реченька журчит». Значит, нужно

поработать над своей речью. Она должна звучать плавно и ровно, без скороговорок и постоянного жестикулирования.

5. Выделите наиболее важные слова и словосочетания, обороты речи, продумайте, какие выразительные средства языка можно использовать в своем выступлении (сравнения, эпитеты, метафоры ...).

6. Вся речь, особенно ее начало, должна быть построена так, чтобы сразу заинтересовать слушателя развитием своей главной мысли, аргументацией, завладеть его вниманием, а потом все время держать его в эмоциональном напряжении, сделать своим единомышленником.

7. Чтобы слушатели поверили, «пошли» за вашими мыслями, старайтесь воздействовать не только логикой, рассуждениями, но и своей волей, эмоциями, посредством интонации, выразительных пауз в нужном месте, логических ударений, в отдельных случаях – посредством жестов, скупых, но выразительных.

8. Чтобы не потерять нить выступления, имейте перед собою краткий его план, в котором должны быть начало, первые фразы; основные положения; краткие тезисы и обороты, с помощью которых вы будете переходить от одной мысли к другой; выводы, заключение.

9. Постарайтесь по этому плану предварительно продумать все свое выступление, а затем наедине или перед кем-либо из товарищей произнесите его вслух. Так вы сможете понаблюдать за своей дикцией, тембром голоса, темпом речи, паузами, проверить себя в правильности произношения отдельных слов.

Заранее прорепетировав свое выступление, вы наметите себе, в каких местах речи надо усилить голос, где сделать паузы, где потребуются жесты, вопросы к слушателям, как вы будете вести себя, если возникнет шум в зале или смех или раздадутся реплики, вопросы. Во время выступления старайтесь смотреть на слушателей.

Итак, публичное выступление требует от оратора живости, эмоциональности, увлеченности тем, о чем говорит, и убежденности в том, что говорит, умения общаться с публикой.

При подготовке выступления вы можете использовать следующую опорную лексику, лексические обороты и синтаксические конструкции.

Опорная лексика:

• научная лексика («личность»; «мышление»; «мировоззрение»; «цель и задачи образования»; «принципы»; «взгляды»; «теории и

идеи»; «педагогическая система»; «парадигма»; «историко-педагогический факт»; «нравственные установки» и др.);

- эмоционально-оценочная лексика («блистательный дебют»; «взволнованный голос автора»; «тонкий психолог»; «поражает смелость»; «учитель»; «вдохновитель»; «наставник»; «последователь» и др.).

Синтаксические конструкции:

- со значением условия и следствия («каждая деталь убеждает в том, что...»; «...это напоминает нам, что...»; «...если не примем во внимание...»; «наше представление будет односторонним, если...» и др.);

- о сложности и противоречивости вопроса («не сразу открывается подлинный смысл...»; «...с одной стороны, он..., с другой...»; «...но вместе с тем...»; «...если мы упустим..., то наше представление о...» и др.).

Энантioseмия (способность самого слова приобретать противоположные значения):

вероятно; по-видимому; может быть (значение неопределенности)	<u>наверно</u>	точно, определенно, именно так (значение опреде- ленности)
воздавать хвалу; прославлять (положительное значение)	<u>славить</u>	распространять дурные слухи (отрицательное значение)
действие с целью охватить что-либо	<u>объехать</u>	действие с целью обойти, ми- новать что-либо

Фразеологизмы – оксюмороны (оксюморон – стилистический прием, построенный на соединении антонимов в фразеологическое сочетание, которое своей необычностью оказывает на читателя этическое, эстетическое и эмоциональное воздействие). Например: «умный дурак»; «белая ворона»; «знакомый незнакомец»; «богатый нищий»; «пышное увяданье»; «громко молчать»; «заживо похоронить»; «медленно поспешать»; «без ножа зарезать»; «выйти сухим из воды»; «ломиться в открытую дверь»; «хорошо погрустить»; «серьезно посмеяться» и др.

Как составить план, тезисы, конспект

Существует несколько видов переработки, сокращения текста: составление плана, тезисов, конспекта, реферата, аннотации.

Сокращать текст можно разными способами:

- исключить отдельные его части (соответствующие определенным пунктам плана);
- сократить пересказ, изложение каждой части;
- заменить развернутые предложения более простыми.

При сокращении текста придерживайтесь следующего порядка:

1. Составьте подробный план и наметьте части (пункты), которые можно сократить.

2. В каждой части выделите главное, которое необходимо оставить.

3. Сделайте предложения более короткими.

Важно, чтобы в сокращенном тексте были сохранены ключевые слова.

План – выделение и формулировка основных мыслей, вопросов, которые необходимо раскрыть в высказывании (устном или письменном), их оглавление, последовательное изложение.

Работа над планом дает возможность сформировать умения и навыки по обобщению материала, его группировке и систематизации.

Тезисы – это краткое изложение основных положений статьи, книги, доклада; это выводы, обобщения, которые читатель выписывает в виде цитат или в собственной формулировке, если они имеют характер утверждения.

Чтобы правильно составить тезисы готового текста, надо научиться находить главное в тексте, в каждой его части (чему вы учились при составлении плана). Поэтому составление тезисов какого-либо текста целесообразно начинать с составления плана этого текста. Каждый тезис в отличие от соответствующего пункта плана не просто называет ту или иную часть текста, озаглавливает ее, а очень коротко излагает мысль, основное положение, заключенное в этой части.

Тезисы – один из наиболее сложных видов сокращения текста. Правильно составленные тезисы облегчают работу над докладом, рефератом.

Умение сокращать текст важно не только для составления плана и тезисов, но и для составления конспекта. В чем отличие конспекта от других видов сокращения текста?

План – это самая короткая форма изложения текста, его логическая схема в виде коротких формулировок; **тезисы** – основные положения текста, в них коротко, но четко выделены и сформулированы главные мысли автора по тому или иному вопросу.

Конспект – это краткое письменное изложение текста. Это особый вид текста, который создается в результате систематизации и обобщения первоисточника. Конспект ближе к полному, исходному тексту, он занимает больше места, чем тезисы и тем более план.

Различают следующие **виды конспектов**: план-конспект, текстуальный (цитатный), свободный, тематический, схематический.

• **План-конспект** – это сжатый в форме плана пересказ прочитанного или услышанного.

Характеристика конспекта: краток, прост, быстро составляется и запоминается; учит выбирать главное, четко и логично излагать мысли, дает возможность усвоить материал еще в процессе его изучения. Все это делает его незаменимым при быстрой подготовке доклада, выступления. Однако работать с ним через некоторое время трудно, так как плохо восстанавливается в памяти содержание материала.

Этапы работы:

1. Составьте план прочитанного текста или воспользуйтесь готовым.
2. Разъясните кратко и доказательно каждый пункт плана, выберите разумную и эффективную форму записи.
3. Сформулируйте и запишите вывод.

• **Текстуальный (цитатный) конспект** – это конспект, созданный из отрывков подлинника – цитат.

Характеристика конспекта: строится из высказываний автора, изложенных им фактов; используется для работы с первоисточником; к нему можно обращаться неоднократно. Однако он не способствует активной мыслительной работе, как правило, служит только иллюстрацией к изучаемой теме.

Этапы работы:

1. Прочитав текст, отметьте в нем основное содержание, главные мысли, выделите те цитаты, которые войдут в конспект.

2. Пользуясь правилами сокращения цитат, выпишите их в тетрадь. Форма записи может быть разной, например:

- 1) ... (цитата);
... (цитата);
... (вывод).

2) основные вопросы; доказательства (цитаты); выводы.

3. Прочтите написанный текст, сверьте его с оригиналом.

4. Сделайте общий вывод.

• **Свободный конспект** – это сочетание выписок, цитат, тезисов.

Характеристика конспекта: требует серьезных усилий при составлении; в высшей степени способствует усвоению материала, требует умения активного использования всех типов записей: планов, тезисов, выписок.

Этапы работы:

1. Используя имеющиеся источники, выберите материал по интересующей теме, изучите его и глубоко осмыслите.

2. Сделайте необходимые выписки основных мыслей, цитат, составьте тезисы.

3. Используя подготовленный материал, сформулируйте основные положения по теме.

Кроме конспекта, составленного по отдельному тексту, иногда бывает необходим конспект по нескольким источникам, посвященным одной теме, – тематический конспект.

• **Тематический конспект** – это конспект ответа на поставленный вопрос или конспект учебного материала темы.

Характеристика конспекта: может быть обзорным и хронологическим; учит анализировать различные точки зрения на один и тот же вопрос, привлекать имеющиеся знания и личный опыт; используется в процессе работы над докладом, сообщением, рефератом.

Этапы работы:

1. Соберите литературу по теме. Изучите тот источник, где она изложена наиболее полно на современном уровне.

2. По этому источнику составьте подробный план с указанием страниц книги, относящихся к определенному пункту плана.

3. Изучите другие источники. Если в них встречается материал по уже имеющемуся пункту плана, запишите в плане и новый источник с

указанием страниц. Если же в другом источнике материал раскрывает тему с другой стороны, добавьте еще пункт плана.

4. Проанализировав всю литературу, собранную по теме, вы получите окончательный план, по которому можно писать конспект, объединяя по пунктам материал из разных источников.

Как добиться единства содержания конспекта, логической и грамматической связи между его частями?

Для этого в первую очередь прочитывается весь текст, определяется его главная мысль, отбирается материал, который развивает эту мысль в логической последовательности. Текст делится на части (абзацы), указываются их границы. Особое внимание обращается на установление смысловых отношений между предложениями и частями текста, способы связи этих отношений.

5. Противоречивые, альтернативные мнения изложите во второй части конспекта или по ходу изложения, но как отступления от основной мысли конспекта, так, чтобы ясно было, кто не одобряет и почему.

6. Отредактируйте составленный вами конспект, внимательно прочитайте его, если необходимо, доработайте.

Приступая к работе над конспектом, воспользуйтесь следующими рекомендациями:

1. Прежде чем конспектировать, сокращать текст, составьте его подробный, развернутый план.

2. Проанализируйте план текста и сократите в нем те части, без которых содержание этого текста будет понято правильно и главное в нем не исчезнет.

3. Запишите сокращенный план, некоторые его части объедините.

4. В каждой оставшейся части определите главное и второстепенное (то, что при конспектировании может быть сокращено).

5. Предложения со сложными синтаксическими конструкциями замените по возможности простыми (короткими, сжатыми), причастные и деепричастные обороты – однородными членами.

Конкретный пример по составлению плана, тезисов, конспекта (по статье К. А. Гельвеция "О человеке, его умственных способностях и его воспитании". Раздел 10, гл. 1; Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. С. 238).

План	Тезис	Конспект
<p><i>Воспитание всемогуще</i></p> <p><i>а) зависимость воспитания от различий государственного строя</i></p> <p><i>б) зависимость воспитания от социального положения человека</i></p>	<p><i>Воспитание делает нас тем, чем мы являемся</i></p> <p><i>Различия в государственном строе приводят к различным плодам воспитания</i></p> <p><i>Тот, кто, не имея талантов, без труда может удовлетворить свои потребности и прихоти, лишен стимула к просвещению и деятельности</i></p>	<p><i>Самое сильное доказательство могущества воспитания – это постоянно наблюдаемая зависимость между различными видами воспитания и их различными продуктами или результатами</i></p> <p><i>Люди, которые при свободном правительстве бывают обыкновенно искренними, честными, талантливыми и гуманными, при деспотическом правительстве становятся низкими, лживыми, подлыми, лишенными таланта и мужества; это различие в их характере является плодом различия воспитания, получаемого ими при том или другом из этих правительств</i></p> <p><i>Если в возрасте шести или семи лет савояр уже бережлив, деятелен, трудолюбив и верен, то это потому, что он беден, голоден, потому что он живет с соотечественниками, наделенный теми качествами, какие требуются от него, словом, потому, что его воспитателями являются пример и нужда – два властных наставника, которым все повинуются... Почему государей упрекают почти в одинаковом воспитании? Потому что они не нуждаются в свете знания: им достаточно захотеть, чтобы достигнуть удовлетворения своих потребностей и своих прихотей. Военные бывают обыкновенно в молодости невежественными и развратными. Почему? Потому что ничто не понуждает их учиться. В старости они часто глупы и фанатичны. Когда прошла пора разврата, невежество неизбежно делает их суеверными</i></p>

Вывод по 1 главе (это не всегда!). Ум и таланты у людей всегда суть продукты их стремлений и их особого положения. Наука о вос-

питании сводится, может быть, к тому, чтобы поставить людей в положение, которое заставило бы их приобрести желательные таланты и добродетели.

Конкретный пример по составлению плана, тезисов, конспекта (по статье Фридриха Вильгельма Адольфа Дистервега "Руководство к образованию немецких учителей"; гл.3; Хрестоматия по истории зарубежной педагогики, С. 359).

<i>План</i>	<i>Тезис</i>	<i>Конспект</i>
<i>1. Исходный пункт – уровень развития ученика</i>	<i>Начинай обучение, исходя из уровня развития ученика</i>	<i>Уровень развития ученика надо определить до начала его обучения. Так как умственное развитие связано с законом постепенности, то обучение должно следовать этому закону. Без знания уровня развития невозможно правильное обучение. Иначе ведь неизвестно, что следует предпослать, с чем нужно установить связь. Учитель должен досконально знать уровень развития и знаний ученика. Достигнуть этого можно только посредством знания жизни, молодежи и в особенности практических представлений людей, не обладающих научным образованием, но наделенных обыкновенным здравым смыслом и повседневным опытом. Опыт является той основой, из которой следует исходить в обучении. Опыт этот примитивный. Его следует довести до их сознания, т.е. заставить выразить его словами, уяснить и уточнить. Учитель должен стать светочем разума и просвещения ученику, который уличен в своем мнении, и направлен им на путь истины</i>
<i>2. Принцип непрерывности в обучении</i>	<i>Принцип непрерывности относится к субъекту, к обучаемому индивиду</i>	<i>То обучение непрерывно, которое делает ученика способным преодолевать каждую ступень с той степенью самостоятельности, какую допускают его возраст и природа предмета, так, чтобы были достигнуты общие цели воспитания: развитие самостоятельности и полное знание предмета</i>

<p>3. Принцип основательности в обучении</p>	<p><i>Не вести ученика дальше, прежде чем он будет в силах преодолеть следующую ступень</i></p>	<p><i>Ни один предмет не должен и не может быть исчерпан на какой-либо ступени юношеского обучения. Истинное умственное образование требует, напротив, частого возвращения к важным предметам, потому что только повторные занятия трудными вещами в различное время и на различных ступенях умственного развития приводят учащегося к полному овладению ими</i></p>
<p>За. Суть подлинной основательности обучения</p>	<p><i>Учи как можно меньше!</i></p>	<p><i>Старые учителя следовали обратному принципу: они учили по возможности больше, излагали как можно больше, нагромождали материал..., держались мнения: вреда от этого быть не может, выученное не составляет бременя. Что неприменимо сейчас же, что не является необходимым для продвижения вперед, того учить не надо! Учи как можно меньше! Когда ты будешь занимать ученика лишь наиболее существенным, лишь самым главным, тогда ты сможешь основательно взяться за этот материал, запечатлеть его неизгладимым образом в сознании ученика. Это и есть подлинная основательность</i></p>
<p>4. Способ обучения, или метод предмета</p>	<p><i>Различные вещи нельзя преподавать и изучать одинаковым образом</i></p>	<p><i>Как следует излагать данный предмет сообразно с законом развития человеческой природы и уровнем развития учеников? Один и тот же предмет иначе преподается мальчику, чем юноше, иначе 14-летнему, чем 10-летнему. Значит, уровень развития ученика определяет метод преподавания предмета. Субъективный уровень развития всегда должен служить мерилем</i></p>

Как делать выписки (выдержки)

Выписка – дословная или документально точная запись частей текста. Необходимость в выписках возникает в тех случаях, когда интересующему нас вопросу посвящено не все произведение, а лишь какая-то часть, отдельные фрагменты его или когда мы знакомимся с

несколькими текстами по данному вопросу. Выписки из текстов применяются при работе с любой книгой, статьей для подготовки доклада, реферата, сочинения.

Выписки необходимо делать точные, заключая в кавычки подлинные слова автора, т.е. оформляя их как цитаты и указывая (лучше в скобках) название произведения, главу, часть, параграф, страницу.

При составлении выписок и ведении записей рекомендуется использовать красную строку, выделение цветом, римские и арабские цифры, буквы алфавита и т.д.

Этапы работы

1. Вчитайтесь в название статьи, осмыслите его.
2. Внимательно читайте текст и по ходу чтения коротко выписывайте основные мысли.
3. Стремитесь к краткости записи.
4. Отделяйте одну мысль от другой.
5. Закончив работу, выпишите все данные источника.

Как подготовить аннотацию

Аннотация (от лат. *Annotatio* – замечание) – краткая характеристика книги, статьи и тому подобного, излагающая их содержание (обычно в виде перечня главнейших вопросов) и дающая иногда их оценку.

Если в реферате статья сокращается в 3 – 4 раза, а большие тексты, книги в 10 – 20 раз и более, то аннотация – это текст из 3 – 5 предложений, иногда и меньше, независимо от объема основного текста. Аннотация – своего рода реклама, которая должна заинтересовать читателя, передать суть книги, ее направленность, научные позиции автора и т.д.

Аннотация имеется почти в каждой книге, обычно она помещается на обратной стороне титульного листа или в конце книги. Бывает и такая аннотация, где характеристика книги сочетается с элементами ее оценки.

Этапы работы:

1. Устно выделите основные идеи автора (авторов). Соотнесите их с соответствующей трактовкой в рекомендованном учебнике или учебном пособии, а также *с собственной позицией по данному вопросу.*

2. Решите, кого мог бы заинтересовать этот материал. Если в задании не рекомендован конкретный адресат информации, определите его самостоятельно.

3. Продумайте содержание аннотации. Подберите выразительные средства для повышения его стимулирующего потенциала.

4. Выберите адекватную форму аннотации (реклама, призыв, глашатайство, игра-интрига, угадай-ка, презентация и др.).

5. Письменно оформите аннотацию.

Примеры аннотаций

• *В романе "Эмиль, или О воспитании" изложены педагогические идеи Жан Жака Руссо, выдающегося мыслителя-педагога 18-го столетия. В книге предпринята попытка наметить возрастную периодизацию развития ребенка и соответствующие каждому периоду цели, задачи воспитания и обучения, их содержание и методы. Педагогические высказывания Руссо, с которыми вы познакомитесь в книге, пронизаны идеями гуманизма и демократизма, глубокой любовью к ребенку и заботой о его всестороннем и природосообразном развитии.*

• *Дело преобразования современного ему общества Жан Жак Руссо, наиболее выдающийся мыслитель-педагог 18-го столетия, не мыслил вне решения проблемы формирования нового человека. Ее постановке и посвящен педагогический роман "Эмиль, или О воспитании" (1762). В основу книги положена мысль, заключенная в первой ее фразе: "Все выходит чистым из рук творца, все портится в руках человека". Руссо предлагает проект воспитания согласно "естественному порядку вещей". Основным принцип воспитания – естественное развитие ребенка, следование его природе. "Наблюдайте природу и следуйте тем путем, который она намечает для вас", –*

пишет автор книги. Только природа воспитает в людях чувства гуманности, гражданственности, человеколюбия; только следование ей поможет достигнуть конечной цели воспитания – дать обществу полезного гражданина.

Эссе, или наука размышлять

Эссе (франц. Essai – опыт, набросок) – жанр философской, эстетической, литературно-критической, художественно-публицистической литературы, сочетающий подчеркнута индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь.

Жанр *эссе* помогает научиться размышлять, дает возможность подумать обо всем на свете, именно через этот жанр работы вы выходите на актуальную проблему, имеете возможность увидеть альтернативные подходы в решении одной и той же проблемы.

Эссе по работе Джона Локка "Мысли о воспитании", глава "Побои" (Локк Дж. Мысли о воспитании : хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – С. 172 – 173.)

О возможности взаимоотношений детского и взрослого мира люди рассуждали во все времена. Методов поддержать дисциплину у ребенка, наверное, в педагогике немало: всевозможные наставления, беседы, личный пример и т.д., но часто возникает сложнейшая проблема подмены (во многих семьях) духовной связи материальной зависимостью детей от взрослых, а хуже – рукоприкладством. Джон Локк писал о том, что "метод воздействия наказанием ... не требует ни усилий, ни много времени", но "является наименее пригодным из всех мыслимых приемов воспитания". Взрослые играют огромную роль в воспитании, в рождении и привитии в душах будущих новых людей таких черт, как гуманность, доброта, отзывчивость и внимание к окружающим. Но если взрослый пользуется постоянным методом наказания, такой род "... рабской дисциплины создает рабский характер. Ребенок подчиняется и притворяется послушным, пока

над ним висит страх розги; но как только этот страх отпал и ребенок в отсутствие наблюдающего глаза может рассчитывать на безнаказанность, он дает еще больший простор своей естественной склонности, которая ... нисколько не изменяется, а напротив, становится ... сильнее ... и обычно прорывается с еще большей силой". Много еще у нас таких взрослых, которые формально – отцы, воспитатели, в жизни же реально – только производители своей смены. Полное пренебрежение к запросам личности ребенка "порождает ... отвращение к тому, что воспитатель должен заставить его полюбить". "Как легко наблюдать, – писал Дж. Локк, - такое явление, что дети, которым раньше нравились те или другие вещи, начинают их ненавидеть, видя, что из-за этих вещей они подвергаются побоям и мучениям!" Метод физического наказания – это и полное пренебрежение к элементарным правилам человечности, равнодушие. Мне думается, что именно в результате "использования" взрослыми наказания в качестве метода воспитания появляется, в самом прямом смысле слова, их смена: вначале это – дельцы, карьеристы, спекулянты, хулиганы; затем они формируются или в молчаливых нашего времени, или идут "на дно". И то, и другое – огромная опасность, колоссальный тормоз в движении к прогрессу, к счастью. Случается, что "строгость, доведенная до крайней степени, берет верх и приводит к исцелению от ранее прорывавшейся склонности", но результат получается еще хуже: взрослый мир породит слабоумное, пришибленное существо, душевно пришибленное. И в этом трудно не согласиться с великим педагогом 17-го века. В зависимости от того, кто дает первый урок жизни и каким он будет, находится судьба, жизнь человека – целого мира. И от того, синяками ли будет заляпан чистый, ко всему восприимчивый и чувствительный внутренний мир начавшего складываться человека, зависит, будет ли трагедией, ломкой души, а затем и тупомозглым существованием жизнь данного человека, а значит жизнь всего общества.

Вот такие мысли возникли у меня в ходе чтения одной из глав великого Локка.

Раздел III. *ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА И ЕЕ ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ*

Глава 1. ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ

• **Направление и актуальность исследования**

Исследовательская работа начинается с определения направления исследований. Оно может быть предложено преподавателем или сформироваться у учащегося самостоятельно в ходе знакомства с теорией какой-либо науки или в результате практических занятий. Общее направление исследований очерчивает область, в которой будет вестись работа, ограничивает в определенной мере, объем материала. Иными словами, это объектная область исследования. Для студента, обучающегося по направлению «Педагогическое образование», объектными областями исследования могут стать и "дидактика, или теория обучения", и "теория воспитания", и "история педагогики и образования", и "психология", и "методика преподавания ..." и т.д.

Однако внутри этого общего направления необходимо выбрать конкретный предмет (вопрос, проблему) исследования. Этот выбор определяется, прежде всего, интересом студента (школьника) и его актуальностью.

Актуальность показывает не только, насколько изучение данного вопроса важно для науки и практики, но почему это изучение важно именно сейчас. Степень, или острота актуальности, может быть различной. Можно выделить различные уровни актуальности:

- для педагогической науки или практики в целом;
- отдельных предметных методик;
- региона;
- конкретного училища или школы (оказывающие воздействие на результативность и качество учебно-воспитательного процесса);
- отдельного учащегося (субъективный уровень).

Актуальность необходимо обосновывать. Иными словами, нужно показать, что данный вопрос (на каком-то уровне) недостаточно раскрыт в теории науки и нет его решения в практике (или это решение не известно в данном педагогическом сообществе).

Научно-педагогические исследования с определенной долей условности можно подразделить на следующие виды:

- теоретико-методологические;
- историко-педагогические;
- интегративные;
- конкретно педагогические (дидактические или по теории воспитания);
- частно-методические.

В рамках написания курсовых и выпускных квалификационных работ целесообразно выполнение конкретно-педагогических и частно-методических исследований на уровне актуальности для отдельных предметных методик, для региона, конкретного училища или школы, отдельного учащегося.

• **Тема и проблема исследования**

В выбранной объектной области определяется исследовательская проблема. В повседневной жизни под проблемой понимается любое затруднение или не решенная еще задача. Проблема часто отождествляется с вопросом, представляющим для исследователя интерес. Проблема – это область неизвестного. Ставя проблему, нужно ответить на вопрос: «Что нужно изучить из того, что ранее не было изучено?». Научная проблема – это противоречивая ситуация, требующая разрешения. Она не выдвигается произвольно, а является результатом изучения практики и научной литературы, выявления противоречий.

Научная проблема – это противоречие между наличествующим и должным. То есть между предъявляемыми современными требованиями и теми результатами, которые достигнуты в педагогической практике на сегодняшний день. Проблемой может выступать и противоречие опыта и знаний исследователя с положениями, изложенными в той или иной публикации. Проблемой является и противоречие между запросом на знания по какой-то области и отсутствием таковых в теории или практике (неисследованное, новое направление – "белое пятно").

Например, одним из таких противоречий является несоответствие уровня профессиональной подготовки большинства педагогов уровню,

который необходим для действительной реализации на практике идей личностно-ориентированного образования.

Проблема – это заявка на поиск. Однако далеко не каждая проблема требует для своего решения организации научных исследований. Так, например, выделенная нами проблема "несоответствие уровня профессиональной подготовки большинства педагогов уровню, который необходим для действительной реализации на практике идей личностно-ориентированного образования" решается, в частности, организационными управленческими методами. Для решения некоторых проблем достаточно поиска в научной литературе, для других – необходимо проведение опытно-поисковой работы, для третьих – проведение эксперимента или исследовательской работы.

Заключенное в проблеме противоречие отражает тему, ее формулировка одновременно уточняет проблему. Вытекающие из проблем темы должны быть более конкретизированными.

Формулируя тему, автор размышляет над тем, как назвать научную работу.

Выбор темы осуществляется исходя из интереса исследователя к проблеме, возможности получения конкретных практических данных, а также наличия специальной научной литературы.

Тема во многом определяет содержание дальнейшей работы. Она должна представлять собой лаконичное и четкое ограничение аспектов исследуемой области. Более подробно познакомимся с понятийным аппаратом исследования, опираясь на примеры, приведенные В. В. Андреевой в учебно-методическом пособии «Исследовательская работа студентов педколледжей».

Тема – это содержание работы, заключенное в одной фразе.

Например, изучение педагогической литературы показывает, что изолированное применение различных рекомендуемых методов для исправления асоциального поведения некоторых воспитанников малоэффективно. Возможно сформулировать проблему как поисковый вопрос: "Не зависит ли эффективность исправления девиантного поведения воспитанников от системности в применении методов коррекции?" Тогда предварительно тема исследования может быть сформулирована следующим образом: "Применение методов коррекции девиантного поведения воспитанников". Формулировка предварительная, потому что в ней следует еще уточнить, что будет исследоваться и в каких условиях и

что доказываться. Это можно сделать только после изучения литературы и педагогического опыта. (К уточнению данной формулировки мы вернемся в следующих разделах данного пособия).

Актуальность и тема исследования обсуждаются на секциях или лабораториях научного студенческого (ученического) общества.

Если речь идет о вузе, то окончательная формулировка темы исследования утверждается на заседании соответствующей кафедры.

Закрепление тем выпускных квалификационных работ (с указанием руководителей и сроков выполнения) за студентами оформляется приказом ректора.

По утвержденным темам руководители выпускных квалификационных работ разрабатывают индивидуальные задания для каждого студента.

В отдельных случаях допускается выполнение выпускной квалификационной работы группой студентов. При этом индивидуальные задания выдаются каждому студенту.

• **Предмет и объект исследования**

Объект исследования в педагогике – это некий процесс или явление, на которые обращено внимание исследователя.

Объект нередко определяют как область поиска, то, на что направлено исследование. Определяя объект исследования, необходимо ответить на вопросы: Что исследуется? Какой процесс или явление?

Объект педагогического исследования очевидно находится в рамках целенаправленного учебно-воспитательного процесса.

Предмет исследования – это определенный аспект изучения объекта. Необходимо отметить, что именно предмет определяет тему исследования.

Как правило, объект и предмет исследования соотносятся между собой как целое и часть, общее и частное. При таком определении связи между ними *предмет – это то, что находится в границах объекта.*

Предмет исследования – это отдельный аспект объекта, точка зрения, с которой рассматривается объект.

Как рассматривается объект, какие отношения, свойства, функции объекта раскрывает данное исследование?

Так, если объектом выбраны методы нравственного воспитания, то в качестве предмета исследования может выступать любой метод или их сочетание.

В примере, на который мы ссылались выше, объектной областью является концепция воспитания так называемых трудных детей, объектом – девиантное (отклоняющееся, асоциальное) поведение таких воспитанников, а предметом – условия коррекции девиантного поведения.

Следует иметь в виду, что соотношение между объектной областью, объектом и предметом исследования являются отношениями относительной соподчиненности. Объект уже объектной области, а предмет уже объекта, но то, что в одном случае является объектом, в другом может выступать предметом исследования. Например, если взять за объектную область организацию дифференцированного обучения, то в теме исследования: "Назначение класса повышенной обучаемости в системе разноуровневого обучения", объектом исследования будет являться система разноуровневого обучения, а предметом – класс повышенной обучаемости. Если же мы сформулируем тему следующим образом: "Возможности опережающего обучения русскому языку в классах повышенной обучаемости", то класс повышенной обучаемости становится уже объектом исследования, а предметом – процесс обучения русскому языку.

Четкое выделение объекта и предмета исследования позволяет уточнить формулировку темы, поскольку это фактически еще более узкий вопрос, касающийся предмета. Указанную выше тему можем скорректировать следующим образом: "Условия эффективного применения методов коррекции девиантного поведения воспитанников".

• **Гипотеза, цель и задачи исследования**

Исследование всегда направлено на выявление каких-то закономерностей, взаимосвязей и взаимозависимостей между параметрами изучаемого процесса или явления. Но, выявляя эти закономерности, мы уже каким-то образом предполагаем, что они есть. Гипотеза – это и есть предположение (основание); предварительное суждение о закономерной связи явлений. Следовательно, гипотеза строится по внутренней логике: "Если ..., то ...".

В научной литературе встречаются различные виды гипотез. Так, В. И. Загвязинский различает рабочую и научную (реальную) гипотезы. Рабочая гипотеза представляет собой временное предположение для обработки и систематизации накапливаемого материала. Научная (реальная) гипотеза "создается, когда накоплен значительный фактический материал и появляется возможность выдвинуть "проект" решения, сформулировать положение, которое с определенными уточнениями и

поправками может превратиться в научную теорию". По сути дела, научная гипотеза – это то, во что превратилась начальная рабочая гипотеза в ходе исследования.

Возможна и другая классификация гипотез – по степени охвата исследуемых явлений и процессов. Когда гипотеза охватывает весь класс явлений и распространяется на закономерности, действующие во всякое время и в любом месте, то её называют общей. Если она касается взаимосвязи части объектов какого-то класса, то говорят о частной гипотезе. К таким, например, относятся гипотезы, связанные с исследованием эффективности методов и приемов обучения, совершенствованием процесса обучения. Когда же в поле внимания исследователя находятся единичные факты или явление и высказывается предположение об эффективности данного феномена в процессе воспитания или обучения, то данные предположения называют единичными гипотезами.

Гипотезы могут различаться и по глубине проникновения в суть исследуемого процесса. Описательными, или эмпирическими, называют гипотезы, в которых дается предположение в виде описания причин и возможных следствий без объяснения сущностного механизма их взаимодействия.

Объяснительными, или гипотезами теоретического характера, называются те, где дается объяснение механизма взаимодействия причин и следствий, выявляются факторы, вызывающие именно данную, а не какую-либо другую зависимость.

Гипотезы могут состоять из одного предложения (линейные) или из нескольких (разветвленные). Они могут быть зафиксированы или содержаться в тексте имплицитно (внутренне). Например, в исследованиях по истории педагогики не принято формулировать гипотезу, но тема должна быть проблемной и как бы в себе предполагать гипотезу.

При формулировке гипотезы следует исходить из проблемы исследования, поскольку гипотеза есть предположение о возможном решении данной проблемы. Формулировка гипотезы может сложиться как положительный ответ на вопрос, содержащийся в проблеме, и как перестановка формулировки проблемы (на первое место выдвигается условие, а затем идет результат).

Применим эти подходы к противоречию между рекомендуемыми методами коррекции поведения и их низкой практической эффективностью, сформулированному нами в проблему: "Не зависит ли эффектив-

ность исправления девиантного поведения воспитанников от системности в применении методов коррекции?" В первом случае получаем рабочую гипотезу: "эффективность исправления девиантного поведения воспитанников зависит от системности в применении методов коррекции", во втором – "системное использование методов коррекции девиантного поведения воспитанников дает более эффективный результат".

Дальнейшая работа исследователя направляется на то, чтобы подтвердить (или опровергнуть) гипотезу. Фактически это и является содержанием стратегической цели исследования. Формулировка цели делается на основе гипотезы, чтобы определить главное направление доказательства.

Цель педагогического исследования – это результат предвидения, основанного на сопоставлении педагогического идеала и потенциальных резервов преобразования процессов и явлений действительности.

Цель – это то, что мы хотим получить при проведении исследования, некоторый образ будущего. Ставя перед собой цель, исследователь решает, какой результат он намерен получить, каким этот результат будет.

Цель – это и конечный результат, и одновременно основное направление научного поиска. Цель формулируется кратко, в самом обобщенном виде, но должна точно выражать, что намеревается сделать исследователь.

Задачи исследования – это те действия, которые необходимо выполнить для достижения поставленной в работе цели, решения проблемы или для проверки сформулированной гипотезы исследования.

В. И. Загвязинский, Р. Атаханов предлагают различать три группы задач педагогического исследования:

➤ историко-диагностическую, связанную с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования;

➤ теоретико-моделирующую, которая раскрывает структуру, сущность изучаемого, факторы и способы его преобразования;

➤ практически-преобразовательную, направленную на разработку и использование методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и на разработку практических рекомендаций.

Задачи позволяют уточнить и конкретизировать цель исследования. Они определяют алгоритм поэтапных действий для достижения стратегической цели. В рассматриваемом нами случае цель исследования может быть сформулирована следующим образом: "Выявление эффективности применения методов коррекции поведения воспитанников". В соответствии с целью формулируются задачи, которые раскрывают каждое ключевое слово в теме. В нашем случае это может быть следующая совокупность задач:

1. Охарактеризовать эффективность различных методов коррекции поведения воспитанников, взятых в отдельности, на контрольных группах.

2. Определить эффективность методов коррекции поведения воспитанников, применяемых на основе системного подхода.

3. Сравнить эффективность подходов и сформулировать условия применения методов коррекции поведения воспитанников.

Рассмотрим другой пример. Студента заинтересовала проблема обеспечения самореализации личности подростка в воспитательной системе школы. Объектом исследования была выбрана воспитательная система клубного типа; предметом стал процесс самореализации личности подростка. Была сформулирована цель исследования: выявить условия, способствующие самореализации личности подростка в воспитательной системе клубного типа. Данная цель обусловила постановку следующих задач:

1. Охарактеризовать воспитательную систему клубного типа как частный вариант воспитательной системы гуманистической направленности.

2. В ходе констатирующего эксперимента выявить возможности самореализации учащихся в различных видах клубной (досуговой) деятельности.

3. Выявить характер отношений в системе "педагог-воспитанник" в воспитательной системе клубного типа.

• Новизна и значимость исследования

В ходе исследования студент получает результат. Результат может иметь (или не иметь) субъективную и объективную новизну. Естественно, что от студента вуза нельзя еще ожидать объективной научной новизны. Хотя такая возможность и не исключена. Результат его исследований будет иметь, скорее всего, субъективную но-

визну и значимость. Однако это не означает, что текст работы может быть полностью составлен из частей, переписанных из различных источников. Прямое цитирование и косвенное изложение (пересказ) позиций других авторов не могут занимать в курсовой работе более 85 %, а в выпускной квалификационной работе – более 75 % текста. Остальной текст должен быть изложением самостоятельных позиций автора.

• **Теоретическая основа и база исследования**

Теоретической основой исследования являются те концептуальные научные положения (идеи, принципы), на которые опирается (использует в своей работе) студент. База исследования – это те литературные источники и та конкретная школа (класс или группа школьников), на базе которой осуществлялась экспериментальная работа. Целесообразно указать и сроки исследования. Это не срок выполнения и не время сдачи работы, а привязка в реальном времени – временной параметр работы. Эти сроки диктуются выполнением необходимого объема работы.

• **Методы исследования**

Все методы исследования можно подразделить на теоретические и эмпирические (практические). К теоретическим методам исследования относятся анализ и синтез, абстрагирование, конкретизация и идеализация, индукция и дедукция, сравнение, аналогия, моделирование, классификация, обобщение. К эмпирическим методам относятся наблюдение, беседы, рейтинг (оценка компетентных судей), самооценка, педагогический консилиум, диагностирующие контрольные работы, изучение педагогического опыта, изучение продуктов деятельности, опытническая педагогическая работа, эксперимент.

Теоретические методы

Анализ – это прием мышления, в ходе которого исследуемый процесс или явление расчленяется на составляющие части для их специального, углубленного самостоятельного изучения. Сущность анализа составляет выявление ведущих связей и отношений, в том числе и причинно-следственных, между ранее выделенными элементами. В результате приобретаются более углубленные знания о предмете исследования в целом, а также создаются предпосылки для дальнейшего сравнения, абстрагирования и обобщения.

Применение анализа и синтеза в различных случаях имеет свои особенности.

- При изучении специальной литературы анализ направляется на выявление основных положений концепции автора; данных о состоянии изученности проблемы; информации о подходах различных ученых к ее решению и эффективности изучаемых форм и методов учебно-воспитательной работы.

Синтез применяется в данном случае для восстановления из выявленных элементов и фактов целостной картины, например, позиции автора по исследуемой проблеме; представления об эффективности изучаемых форм и методов учебно-воспитательной работы.

- При изучении педагогического опыта анализ направлен на выявление фактов, характеризующих эффективность методов и приемов воспитания и обучения, а также деятельность педагога и воспитанника.

Синтез при этом позволяет воссоздать целостную картину явления.

- Анализ используется и для осмысления результата применения других методов исследования. Например, при наблюдении, опытной и экспериментальной работе анализ позволяет выявить факты в соответствии с программой эмпирического исследования, а синтез – обобщить их.

Применение операции абстрагирования как исследовательского метода заключается в том, что в изучаемом предмете изолированно рассматривается один выделенный параметр, а все остальные не учитываются. Это позволяет исследовать данный признак более глубоко.

Разновидностью абстрагирования является идеализация. Она применяется для проектирования идеального, т.е. совершенного, с точки зрения исследователя, образа явления или процесса, иными словами, теоретической модели. Применяется идеализация и при выработке гипотез. Идеал (идеальный образ) может выступать гипотезой, базирующейся на обобщении идеальных предположений.

Моделирование как метод исследования обычно применяется, когда исследовать оригинал затруднительно в силу различных причин. Тогда специально создается для изучения модель, воспроизводящая оригинал или какие-либо параметры оригинала.

Следует помнить, что модель – это не копия исследуемого объекта или явления, а вспомогательный инструмент для изучения и построения аналога. Поэтому моделирование (построение и изучение модели) выступает как метод опосредованного изучения моделируемого объекта, способный дать новые сведения о нем.

Уже из вышесказанного очевидно, как сильно переплетаются методы исследования. В практике исследования они никогда не выступают изолированно. Наиболее полно они интегрируются в методе типологизации.

Познание педагогической действительности не в меньшей мере, чем познание физического мира, связано с типологизацией – выражением сущностных сторон в "чистом виде" посредством абстрактных понятий, категорий (которые по своей природе являются договорными) и выявленных закономерностей.

Благодаря процедуре, закладывающей в основание типа "самые существенные признаки в изучаемом предмете, исследователь имеет дело со своего рода абстрактными понятиями, идеальными типами. Необходимость использования идеализированных объектов определяется тем, что в реальных объектах переплетены существенные и несущественные связи, а важнейшие отношения искажены случайными факторами. Однако при изучении социальных систем (в том числе и воспитательных) следует отдавать себе отчет в том, что полностью уйти от субъективизма не удастся. То, что для одного исследователя кажется важнейшей и существенной связью, для другого становится второстепенным элементом. Взгляд (и соответственно инструментарий) ученого определяется, в первую очередь, парадигмальным основанием его научных позиций, тем, через какую концептуальную решетку исследует он феномены педагогической действительности.

Теоретические понятия не всегда возможно непосредственно сопоставить с соответствующим явлением действительности. Реальное явление и используемое в науке представление о нем – отнюдь не одно и то же. Понятие следует рассматривать как результат процесса схематизации, огрубления и упрощения элементов действительности, что по своей сущности уже является типологизацией. Использование метода типологизации, как правило, предполагает создание не одной мысленной модели, а целого ряда – от иконических, описательных до метафоричных, образных и абстрактных, знаковых, математических.

Моделирование (построение и изучение модели) выступает процедурой типологизации и интересует педагога-исследователя не само по себе, а как метод опосредованного изучения моделируемого объекта, способный дать новые сведения о нем. Некоторая совокупность понятий и высказываний-описаний является моделью типа только в том случае, если она фиксирует локальную структуру исследуемого явления и представляет собой основу для теоретических умозаключений, дальнейшей формализации теоретических положений с целью выявления сущности явления или выступает непосредственным образцом практической деятельности.

Педагогическое познание начинается с моделирования в виде идеализированного объекта, поскольку, например, нет "класса" или "воспитательной системы школы" вообще, а есть конкретные дети и взрослые с определенными взаимоотношениями и образом жизни, в конкретных условиях и даже в конкретном здании. Широкое применение моделей-идеализаций в конкретно-педагогической деятельности вызвано необходимостью использовать в конкретной ситуации максимально полное и правильное представление о каждом педагогическом явлении. Поэтому для выяснения сложного взаимодействия между участниками учебно-воспитательного процесса и выделяются различные абстрагированные понятия.

Метод индукции основывается на логике обобщения частных фактов. Он широко используется при обработке фактов, собранных в экспериментальной части исследования. На основе выявления в частных фактах общих черт и последующего их обобщения выводятся рекомендации. Этот же путь используется и при изучении педагогического опыта. Прием индукции позволяет сформулировать рабочую гипотезу: факты из научной педагогической литературы и проанализированного опыта позволяют из отдельных фактов построить общее предполагаемое решение проблемы. Для формулировки гипотезы используется и прием аналогии. В общем виде он заключается в следующем: если у одного объекта мы знаем ряд параметров, а у другого известна часть параметров и они тождественны известным параметрам первого объекта, то можно предположить, что второй объект обладает и оставшимися параметрами первого объекта. Однако вывод по аналогии требует дальнейшего доказательства или проверки.

Метод дедукции является обратным по отношению к индукции. Здесь логика рассуждения движется от общих закономерностей к частным фактам, поэтому она применяется, в первую очередь, в ходе доказательства выдвинутой гипотезы.

В ходе научного исследования широко применяется и метод сравнения. Это мыслительная операция сопоставления объектов с целью выявления тождества, черт сходства или различия между ними. Тождество – это полное совпадение всех параметров объекта; сходство – совпадение отдельных параметров; различие – это констатация того факта, что параметры, имеющиеся у одного объекта, отсутствуют у другого.

При использовании данного метода необходимо соблюдать правила сопоставимости и однородности. Первое говорит о том, что сравнивать можно только сопоставимые объекты, т.е. обладающие признаками, по которым допускаются сравнения. При этом эти признаки (основания сравнения) должны быть достаточно существенными, чтобы определять отношения между объектами. Второе правило утверждает, что сравнение имеет смысл лишь среди однородных объектов, образующих класс. Внутри же класса сравнение приобретает смысл при рассмотрении только существенных признаков. В свою очередь, существенность признаков определяется целью сравнения.

Сравнение обязательно используется при классификации или типологизации объектов исследования. Метод классификации заключается в упорядочении изучаемых фактов, явлений или предметов по отношению друг к другу.

Завершается теоретическая часть исследования обобщенным выводом.

Эмпирические методы

Из эмпирических методов наиболее часто используются наблюдение, беседа и педагогический эксперимент.

Беседа может быть двух видов: репродуктивная и эвристическая (поисковая). По структуре беседа состоит из вопросов и ответов. Результат беседы в большей мере зависит от содержания и последовательности вопросов.

В ходе исследования используются как учебные, так и исследовательские беседы. На учебных беседах базируется организация самого процесса обучения, исследовательские же используются для разрешения того или иного вопроса по ходу самого исследования (беседа с учеником, педагогом, родителем и др.).

Однородным с беседой методом является опрос. Устная форма опроса – интервью, письменная – анкета. Анкеты могут быть закрытыми, когда респонденту необходимо выбрать ответ только из предлагаемых вариантов; открытыми, когда ответ формулируется респондентом самостоятельно; и комбинированными (или полуоткрытыми), когда наряду с предлагаемыми формулировками возможных вариантов ответа дается и "свободная строчка" для собственного варианта.

Одними из ведущих методов педагогических исследований являются опытно-экспериментальные. По сути, опытная педагогическая работа является разновидностью эксперимента и служит средством проверки гипотезы.

Словари дают несколько толкований понятию эксперимент. Возьмем в качестве рабочего определения экспериментальной работы следующее: это целенаправленная, научно организованная, обоснованная и поэтапно контролируемая деятельность по созданию и апробации новых технологий воспитания, обучения, управления. Иными словами, сущность эксперимента состоит в проверке эффективности предлагаемой модели учебно-воспитательного процесса (или её элемента) в ходе педагогической деятельности. При этом цель конкретного эксперимента – получение фактов для проверки истинности гипотезы.

Педагогический эксперимент позволяет не только установить причинно-следственные связи между исследуемыми процессами (новый метод и его эффективность), но и выявить механизмы причинной зависимости. Эксперимент позволяет в реальных условиях апробировать новые методики, в том числе новые методы и приемы работы, новые формы организации учебного процесса и т.д.

В зависимости от цели различают констатирующий, контрольный и формирующий эксперименты. В ходе констатирующего эксперимента делается "срез" состояния исследуемого объекта в данный (обычно начальный) момент. Формирующий (еще его называют созидательный или преобразующий) эксперимент позволяет проверить на практике новые формы и методы работы, а контрольный – применяют для получения сравнительных данных, характеризующих традиционные формы и методы. Обычно его проводят в контрольных группах или классах.

Чтобы правильно выбрать методы для своего исследования, необходимо учитывать следующие критерии:

- адекватность объекту, предмету, общим задачам исследования, накопленному материалу;
- соответствие современным принципам научного исследования;
- прогностичность, т.е. научная обоснованность, что выбранный метод даст новые и надежные результаты;
- соответствие логическому этапу исследования;
- максимальная направленность на развитие личности воспитанника;
- комплексная взаимосвязь с другими методами;
- эффект возмущения, т.е. насколько применение самого метода искажает реальную действительность, вносит в нее возмущение.

Глава 2. ОБЩАЯ (ПРИМЕРНАЯ) ЛОГИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

После выбора темы и предварительного определения исследовательского аппарата необходимо составить план исследования, то есть обозначить основные направления предстоящей деятельности и его этапы. Этапы исследования – это составные части деятельности, выстроенные в определенной последовательности. Между ними обязательно должна быть преемственность. Для этапов сугубо экспериментальной работы необходима фиксация промежуточных результатов.

Исходя из того, что самое важное на этапе, их примерное содержание и последовательность могут быть следующими:

- составление списка литературы по изучаемой проблеме;
- изучение теории и истории рассматриваемой проблемы по литературным источникам;
- осмысление собранного материала и выдвижение рабочей гипотезы;
- отбор методов для проведения опытно-экспериментальной работы;
- опытно-экспериментальная проверка выдвинутой гипотезы (со своими внутренними этапами);
- аналитическая обработка полученных экспериментально результатов;

- текстовое оформление работы;
- выступление с результатами исследования или защита работы.

Намеченный план обсуждается с научным руководителем и может утверждаться на секции или лаборатории студенческого научного общества.

В беседе с научным руководителем уточняются основная идея и важнейшие моменты исследования, а также важнейшие первоисточники для проработки теории.

При составлении списка литературы к работам, рекомендованным научным руководителем, добавляются источники, ссылки на которые будут встречаться в изучаемых изданиях, а также те, которые будут обнаружены в тематических библиотечных каталогах. Библиография составляется на карточках небольшого формата, где целесообразно указать библиотечный шифр (для повторного заказа) и краткую аннотацию, в которой указывается, о чем данная статья или книга. При этом важно сразу правильно фиксировать названия работ, чтобы потом не терять много времени на повторное обращение к тем же источникам.

При работе с литературой необходимый материал выписывается без искажений на карточки, удобного для работы формата, с точным указанием источника и страницы. Это позволит избежать ошибок при цитировании и позволит быстро ориентироваться в собранном материале. Целесообразно делить карточки на две колонки, чтобы во второй записывать свое отношение к материалу, свои мысли и соображения по поводу будущего текста или работы. Хранение карточек возможно по алфавиту, но лучше в тематических (по основным направлениям поиска) конвертах.

На этапе осмысления все карточки перечитываются, сортируются в соответствии со структурой (логикой) работы. Перед написанием текста уточняется полнота собранного материала. Если выясняется, что какие-то стороны проблемы еще недостаточно раскрыты, то намечаются направления дополнительного поиска. Если собранный материал позволяет достаточно полно и логично осветить состояние проблемы, то он излагается в виде связного текста под условным названием (общей идеей) «Теоретические основы решения проблемы и проверки гипотезы». При этом рекомендуется

оставлять большие поля для замечаний научного руководителя и собственной доработки (уточнений, исправлений, новых формулировок и т.п.).

Далее следует подготовка и проведение опытно-экспериментальной части работы. В детальном плане-конспекте следует расписать методику проведения опытной работы, констатирующего эксперимента.

При этом очень важно предусмотреть, по каким показателям, в какие моменты времени и какими средствами будут отслеживаться результаты. Полученные данные анализируются, обобщаются и делаются выводы.

В текст работы описание эксперимента включается полностью (тогда оно выделяется в самостоятельный параграф) или частично (при этом материал входит составной частью в соответствующие параграфы).

В полном описании последовательно отражаются цель и задачи эксперимента, его структура, методика подготовки и проведения. Изложение хода эксперимента дается с приведением в качестве иллюстраций наиболее ярких примеров. Затем дается полный анализ собранных фактов и конкретный вывод из него: гипотеза подтверждена экспериментом полностью или частично или совсем опровергнута. Такое описание дается в том случае, если есть важные, интересные для раскрытия сущности вопроса факты, позволяет объем эксперимента.

При частичном описании в работу включаются основные выводы по результатам эксперимента, иллюстрируемые фрагментами из описания (например, результаты тестирования с наиболее типичными ответами и т.п.).

Иногда в рамках выпускной квалификационной работы проводятся два самостоятельных эксперимента или более. Тогда все вышеизложенные правила подготовки и проведения распространяются на каждый из них.

Обращаться за консультацией к научному руководителю необходимо после выполнения каждого этапа плана, чтобы осмыслить проделанное, исправить замечания и скорректировать дальнейшую работу.

Глава 3. ВИДЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ

Как уже отмечалось выше, основным критерием исследовательской работы, как и всякой творческой, является новизна. В практике обучения реферат рассматривается как форма отчета о результатах исследовательской деятельности учащихся, студентов. В отличие от конспекта, который является сокращенным вариантом изложения текста другого автора, реферат – это новый авторский текст (новый по изложению, систематизации материала, авторской позиции, сравнительному анализу, но не обязательно новый по идеям). Реферирование – стержневая деятельность при написании и курсовой, и выпускной квалификационной работ. Это еще раз подчеркивает взаимосвязь всех видов исследовательских работ и необходимость их поэтапного освоения. В курсовой работе к реферативной части добавится изложение практического исследования, а выпускная квалификационная работа, в свою очередь, будет отличаться от курсовой работы более глубокой проработкой исследуемой проблемы и масштабами обобщений.

Реферат

Реферат – этап самостоятельной работы студента (школьника) по усвоению научной информации, приобщение к научному исследованию. Сам термин «реферат» (в пер. с лат. означает «докладывать», «сообщать») имеет два значения: 1 – краткое изложение научной работы, содержания прочитанного текста; 2 – доклад на какую-либо тему, основанный на обзоре литературных и других источников.

Особенностью реферата является тот момент, что он должен представлять собой не только изложение определенной научной публикации, но и критический ее анализ, не компиляцию из ряда работ, а аналитический обзор по выбранной проблематике.

Реферирование – создание нового текста, в котором излагается сущность вопроса на основе анализа, классификации, обобщения одного или нескольких источников.

Источниками реферата могут быть первоисточники, первичный текст (исторический документ, литературное, музыкальное, художественное произведение) и вторичный текст, интерпретирующий научные, научно-популярные, литературно-критические статьи, монографии.

Реферат по педагогике может быть трех видов:

1. Критическая рецензия на педагогическое произведение или цикл взаимосвязанных работ. Реферат, построенный по данному принципу, включает в себя оценку актуальности рецензируемой работы; краткое изложение теоретической позиции автора рецензируемой работы и критический ее анализ; доказательства личной позиции по данной проблеме и выводы.

2. Аналитический обзор по историко-педагогической проблематике, построенный в виде изложения истории изучаемого вопроса и опыта его реализации на современном этапе. В рамках данного типа реферата осуществленный анализ работ должен помочь формированию представления о прогрессивных авторских концепциях и видения возможности применения на современном этапе.

3. Критический анализ дискуссии представляет собой глубокое изучение противостоящих точек зрения по какому-либо педагогическому вопросу в различные исторические периоды. Главная его цель – выделить существо полемики. Для этого требуется с историко-педагогической позиции проанализировать теоретические положения, выдвигаемые различными сторонами и сформулировать личностное отношение к выявленному противоречию, а также наметить пути разрешения данной проблемы.

В целом этапы работы над рефератом и его структура должны соответствовать этапам исследовательской деятельности.

К работе над рефератом обычно допускаются только те, кто имеет склонность и способность к исследовательской работе или те, кто имел подобный опыт (выступал на конференциях, слётах, семинарах). Написание итогового реферата проводится в несколько этапов.

Основные этапы подготовки и защиты реферата

1-й этап – подготовительный – выбор темы реферата.

Этот выбор осуществляется самостоятельно или с помощью преподавателя.

Требования к формулировке темы реферата.

В процессе изучения состояния исследуемой проблемы тема может несколько раз корректироваться. Окончательная формулировка темы должна отвечать перечисленным ниже требованиям.

Тема должна формулировать проблему, достаточно разработанную в науке (по этой теме должно быть достаточное количество доступных источников).

Тема должна быть сформулирована таким образом, чтобы для ее раскрытия требовалось привлечение нескольких источников. В теме для реферата может быть сформулирован только один аспект проблемы.

Формулировка темы должна быть связана с учебной программой курса и способствовать:

- *углублению* программы: указывать на новые связи (межпредметные, внутрипредметные, интеграционные);
- *расширению* программы: рассматривать историю проблемы, новые теории, аспекты проблемы, источники.

Преподаватель обговаривает со студентами темы и предлагает каждому список основных работ по каждой теме.

2-й этап – самостоятельная работа учащихся

- Отбор источников.
- Глубокое изучение проблемы.
- Осмысление.
- Конспектирование литературных, научных и других источников.
- Выстраивание логической последовательности.
- Составление развёрнутого плана.

3-й этап – корректирование плана

Корректировка плана осуществляется в процессе индивидуальных консультаций, которые преподаватель проводит не реже одного раза в месяц.

4-й этап – написание черновика реферата

Структура реферата

Введение. Отражает актуальность темы, т.е. необходимость работы именно по этой теме, её теоретическое значение. Здесь же раскрываются цель и задачи, которые исследователь ставит при написании работы.

Основная часть. Раскрывает содержание работы и подразделяется на отдельные параграфы, вопросы (по плану работы). Каждый параграф начинается с задачи и заканчивается выводом. Основная часть может содержать параграф, который отражает краткую историю исследуемой проблемы, в нем автор ссылается на исследования ученых по этой теме. Здесь же может быть сказано и о достигнутых результатах по определенным вопросам, сделан обзор литературы. Цитаты и ссылки оформляются согласно общим требованиям. Искусство ис-

пользования ссылок и цитат обеспечивает стилевое единство реферата как авторского текста.

В основной части могут быть также представлены схемы, графики, таблицы, рисунки, фотографии и т.п.

На этапе написания черновика реферата можете воспользоваться следующей памяткой.

Памятка «Как работать над рефератом»

1. Продумайте тему своей работы, **выделите** проблему, основную идею, в общих чертах **определите** содержание, **набросайте** предварительный план.

2. Составьте список литературы, который следует прочитать. В процессе чтения **отмечайте** и выписывайте все **то**, что наверняка будет включено в реферат.

3. Разработайте более подробный, окончательный план и возле всех пунктов и подпунктов укажите, из какой книги или статьи следует взять необходимый материал.

4. Во вступлении к работе (во введении) **обоснуйте** актуальность выбранной темы. **Сделайте** обзор литературы по теме. **Укажите** нерешенные проблемы. **Сформулируйте цели** и задачи работы.

5. Приступайте к созданию собственного текста исследования. **Последовательно раскрывайте** все предусмотренные планом вопросы, **обосновывайте** основные положения, **подкрепляйте** их конкретными примерами и фактами.

6. Проявите свое личное отношение к рассматриваемой проблеме: отразите в работе собственные мысли и чувства.

7. Старайтесь писать **грамотно**, точно и лаконично выражайте мысль. **Разделяйте** текст на абзацы.

8. В пронумерованных сносках укажите, откуда взяты приведенные в тексте цитаты и факты.

9. Составьте, если это целесообразно, схемы, диаграммы, таблицы.

10. В конце работы подведите итоги. Сделайте обобщающий вывод.

Самокритично **прочитайте** свою работу, **устраните** замеченные недостатки, **скорректируйте** объем, **внесите поправки и перепишите** реферат начисто, соблюдая **требования** к его структуре и внешнему оформлению.

Заключение. Содержит основные выводы, к которым исследователь пришел в ходе работы. В заключении может быть изложено отношение автора к выполненной работе (с какими трудностями столкнулся, что нового для себя открыл).

Список литературы оформляется согласно общим требованиям.

В некоторых работах целесообразно сделать приложение, куда помещаются дополнительные материалы: таблицы, схемы, графики, фотографии, описания, макеты или модели и т.п.

Изложенное понимание реферата как целостного авторского текста определяет его критерии оценки.

5-й этап – первая проверка реферата

Преподаватель проверяет черновик реферата, составляет рекомендации и возвращает реферат на доработку и оформление его на чистовик.

6-й этап – оформление работы на чистовик

7-й этап – итоговая проверка реферата и его рецензирование

За три, две недели до экзамена реферат сдается на рецензию.

Рецензент должен четко сформулировать замечания и вопросы, желательно со ссылками на работу (можно на конкретные страницы работы, на исследования и фактические данные, которые не учел автор). Рецензент сообщает замечания и вопросы соискателю за несколько дней до защиты.

В конце рецензии руководитель, учитывая сказанное, определяет оценку.

8-й этап – защита реферата

Аттестационная комиссия знакомится с рецензией на представленную работу и выставляет оценку после защиты реферата. Для устного выступления достаточно 10 – 20 минут (примерно столько времени отводится на ответ по билетам на экзамене).

Памятка для выступающего (примерные рекомендации к порядку выступления)

1. Обращение-приветствие к членам экзаменационной комиссии.
2. Представление реферата (курсовой или дипломной работы):
 - а) объявление темы работы;
 - б) почему выбрана данная тема? Чем эта тема интересна? В чём её актуальность?
3. Анализ используемой литературы.

Какая изучена (прочитана) литература?

Целесообразно подробно охарактеризовать 1 – 2 литературных источника, которые в работе проанализированы наиболее подробно.

4. Краткое изложение основных идей.

В ходе защиты высказываются свои мысли, наблюдения, выводы, сделанные на основе первоисточников, включённых в текст реферата. Приводятся доказательства главных положений. Используется фактический и практический материал.

5. Заключение.

Выводы, прогнозы.

6. Финальная фраза: «Благодарю Вас за внимание».

Текст выступления может быть написан заранее, но желательно не зачитывать его, а выступать, лишь изредка обращаясь к тексту (цитаты, статистические данные). Во время ответа на вопросы старайтесь думать не о "правильности" ответа, а об аргументированности, доказательности ваших размышлений. Подумайте, может быть, целесообразно заранее заготовить отдельные цитаты, формулы и так далее, которые могут пригодиться при ответе. Постарайтесь говорить громко и спокойно.

9-й этап – оценка реферата

Критерии оценки реферата:

1. Обоснование научной, практической значимости и актуальности выбранной темы. Выделена ли проблема исследования, основная идея? Определены ли цели и задачи работы?

2. Сделан ли анализ источников, различных точек зрения на рассматриваемую проблему?

3. Удалось ли создать собственный текст исследования, показать свое понимание данной проблемы, последовательно и логично изложить материал. Не допущены ли фактические ошибки и неточности? Уместно ли использованы цитаты?

4. Имеются ли обобщения? Сформулирован ли вывод как результат исследования? Раскрыта ли тема реферата? Достигнута ли цель в работе?

5. Соблюдены ли требования к структуре реферата, его внешнему оформлению?

6. Выдержан ли объем реферата?

7. Грамотность написания текста реферата: нет ли грамматических и стилистических ошибок. Правильно ли осуществлено цитирование?

8. Имеется ли приложение (схемы, диаграммы, таблицы, рисунки, фотографии и т. п.)? В чем ценность материалов, включенных в приложение? Уместны ли они?

9. При защите реферата во время итоговой аттестации обращается внимание на изложение сути рассматриваемой проблемы, краткий анализ различных позиций к этой теме, грамотное и логичное представление собственной точки зрения, выводы, и при необходимости ответы на дополнительные вопросы членов аттестационной комиссии.

Нормы оценивания реферата

Отметка "5" ставится, если выполнены все требования к написанию и защите реферата: обозначена проблема и обоснована ее актуальность, сделан краткий анализ различных точек зрения на рассматриваемую проблему и логично изложена собственная позиция, сформулированы выводы, тема раскрыта полностью, выдержан объем, соблюдены требования к внешнему оформлению, даны правильные ответы на дополнительные вопросы.

Отметка "4". Основные требования к реферату и его защите выполнены, но при этом допущены недочеты. В частности, имеются неточности в изложении материала; отсутствует логическая последовательность в суждениях; не выдержан объем реферата; имеются упущения в оформлении; на дополнительные вопросы при защите даны неполные ответы.

Отметка "3". Имеются существенные отступления от требований к реферированию. В частности: тема освещена лишь частично, допущены фактические ошибки в содержании реферата или при ответе на дополнительные вопросы; отсутствует вывод.

Отметка "2". Тема реферата не раскрыта, обнаруживается существенное непонимание проблемы.

Требования к оформлению реферата

1. Требования к объему реферата.

Объем определяется содержанием работы и находится в пределах 15 – 20 печатных страниц.

Приложение не входит в объем работы и может быть значительным как по числу страниц, так и по объему.

2. Страницы нумеруются.

3. В тексте реферата не допускаются сокращения названий, наименований, слов.

4. Текст должен быть написан грамотно.

5. При изложении сведений из различных источников обязательна ссылка на них. В тексте после каждого отрывка в скобках указывается номер, под которым этот источник записан в списке используемой литературы.

Если необходимо подтвердить свою мысль цитатой, то фраза берется в кавычки, а также делается ссылка на источник либо в скобках после цитаты, либо в нижней части страницы, отделяемой чертой от основного текста.

6. Иллюстрации.

Не рекомендуется наклеивание на страницы реферата вырезанных из книг и журналов картинок, схем, иллюстраций. Желательно, чтобы все схемы и рисунки были выполнены самим автором реферата. Иллюстрации называются и нумеруются.

7. Список литературы.

В конце работы приводится список использованной литературы, который пронумеровывается. Статьи и книги в списке располагают в алфавитном порядке – по первым буквам фамилий авторов. Запись о книге выполняется в следующем порядке: фамилия, инициалы автора, место издания. При указании места издания сокращают только названия следующих городов: Москва (М.); Ленинград (Л.), Санкт-Петербург (СПб.); Нижний Новгород (Н. Новгород); Ростов-на-Дону (Ростов н/Д). Названия других городов пишут полностью.

8. Приложения.

В некоторых работах целесообразно сделать приложение, куда помещаются дополнительные материалы: таблицы, схемы, графики, фотографии, описания и т. п. Приложения называются и нумеруются.

Курсовая работа

Курсовая работа – более сложный, чем реферат, вид самостоятельной письменной работы, направленный на творческое освоение общепрофессиональных и профильных профессиональных дисциплин (модулей) и выработку соответствующих профессиональных компетенций. Объем курсовой работы может достигать 10 – 20 страниц; время, отводимое на ее написание – от 1 – 2 месяцев до целого се-

местра. В зависимости от объема времени, отводимого на выполнение задания, курсовая работа может иметь различную творческую направленность.

Курсовая работа во многом делается по такому же алгоритму, что и реферат.

Титульный лист

В верхней части титульного листа помещаются сведения об учреждении, в котором выполнена работа. В середине пишется тема работы, справа – фамилия ее автора и научного руководителя. Внизу указывается место и год выполнения работы.

На первой странице работы, следующей за титулом, делается оглавление (содержание), являющееся ее планом с указанием страниц. Оглавление оформляется как сложный план текста.

Далее следуют введение, главы с параграфами, заключение, список литературы, список иллюстраций (если они есть), приложения. Список иллюстраций и приложений дается в том порядке, в каком они расположены в тексте.

Структура курсовой работы

Введение. Во введении следует обосновать актуальность избранной темы, раскрыть ее теоретическую и практическую значимость. Если исследуемая проблема достаточно хорошо изучена, следует кратко изложить существующие точки зрения. Здесь же дается исследовательский аппарат работы и раскрываются задачи, которые исследователь ставит при написании работы. Во введении также должна быть четко сформулирована цель, которую автор ставит перед собой, и способы ее реализации. Во введении можно сказать об основных этапах работы и перечислить методы ее выполнения (наблюдение, эксперимент, беседа, анкетирование, тестирование, изучение литературы, исторических источников, их анализ, сравнение и т.п.). Объем введения 2 – 3 страницы.

Основная часть курсового исследования должна соотноситься с поставленными задачами. В зависимости от того, сколько задач стоит перед автором, основная часть делится на главы, а внутри на параграфы (обычно основная часть состоит из двух глав). Разделы должны быть соразмерны друг другу, как по структурному делению, так и по объему. Содержанием основной части курсового исследования является теоретическое осмысление проблемы и изложение конкретного

фактического материала. Последовательность изложения того и другого может быть различной. Все зависит от желаний и предпочтения автора. Чаще всего вначале излагаются основные теоретические положения по исследуемой теме, а затем конкретный текстовый материал, который аргументированно подтверждает изложенную теорию. Но возможна и другая последовательность, когда вначале анализируется конкретный материал, а затем на основе этого анализа делаются теоретические обобщения и выводы. (Например, основная часть может содержать следующие главы: первая – отражает краткую историю исследуемой проблемы. В ней автор ссылается на исследования ученых по этой теме. Во втором параграфе первой главы можно сделать обзор литературы и раскрыть теоретическую базу исследования. Во второй главе дается описание хода и результатов опытно-экспериментальной части.) Следует помнить, что перенасыщенность текста цитатами источников, в которых этот вопрос рассматривается (литературно-критические, научные статьи, монографии), чаще свидетельствует о неразработанности авторской позиции.

Внимательно следует отнестись к оформлению цитат. Цитата, как мы уже отмечали, это точное воспроизведение части авторского текста. Цитата заключается в кавычки и сопровождается ссылкой на первоисточник. В практике применяют три вида ссылок: внутритекстовые, подстрочные, затекстовые. В случае использования внутритекстовой ссылки источник указывают сразу же за цитатой в круглых скобках.

Подстрочные ссылки оформляют следующим образом. В тексте, после цитаты, заключенной в кавычки, над строкой ставится цифра или звездочка. На той же странице внизу под последней строкой текста проводится черта длиной 2 см, под ней повторяется цифра или звездочка, а затем дается библиографическое описание цитируемого издания с указанием страницы, откуда была взята цитата. При этом возможно начинать нумерацию ссылок на каждой странице заново от единицы или вести сквозную нумерацию для каждой главы или в целом для всей работы.

Затекстовые ссылки оформляют с помощью квадратных скобок []. Они удобны тем, что освобождают подстрочные сноски для другой информации. В скобках ставится арабская цифра, которая указывает порядковый номер первоисточника в алфавитном списке литературы,

расположенном в конце работы, а через запятую курсивом указывается страница. Например, [4, 23].

В том случае, когда дается неточная цитата, а излагается идея другого автора, то она не заключается в кавычки, но в соответствии со всеми требованиями указывается первоисточник, где была сформулирована используемая мысль. Не указывается только страница. Если в работе приводится формулировка какого-либо концептуального положения, название (или ссылка) принципа, имеющего своего автора, то автор указывается с инициалами в круглых скобках. Например, «... принцип центрации образования на развитии личности учащегося...» (А. В. Мудрик).

Если в процессе работы создается дидактический материал, можно описать методику его создания и использования в учебно-воспитательном процессе.

В основной части могут быть также представлены схемы, графики, таблицы, рисунки, фотографии и т.п.

Основная трудность при выполнении курсовой работы кроется в организации и построении эксперимента, поскольку в педагогической реальности результат зачастую обусловлен таким количеством факторов (иногда случайных), что даже учесть их не всегда возможно, тем более однозначно выделить причины, породившие те или иные результаты. Кроме того, в педагогике всегда присутствовал и присутствует фактор субъективности. Не случайно, время и опыт проверяют и порой опровергают, казалось бы, самые обоснованные нововведения. В связи с вышесказанным особенно тщательно нужно продумать критерии, показывающие преимущества предлагаемого подхода. Критерии должны дать исследователю возможность оценить истинность или ложность выдвинутой гипотезы. Необходимо также сопоставить полученные результаты с аналогичными результатами других исследователей или практиков. При этом главное – выяснить причины совпадения или расхождения результатов.

В конце каждой главы должны быть сформулированы краткие выводы. Объем основной части курсовой работы около 15 страниц.

В **заключении**, как правило, автор курсового исследования обобщает результаты осмысления проблемы, выводы, рекомендации, формулирует практические предложения, которые вытекают из его работы, подчеркивает их научную новизну и практическую значи-

мость, а также определяет основные направления для дальнейшего исследования в этой области знаний. Объем заключения – 2 – 3 страницы. Необходимо иметь в виду, что введение и заключение никогда не делятся на части.

Библиографический список. Библиографическое описание документов, включенных в библиографический список, составляется в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1 – 2003. (Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления).

Последовательность формирования библиографического списка может быть различной:

- по значимости документов (нормативные акты, документальные источники, монографии, статьи, пр. литература);
- по алфавиту фамилий автора или названий документов;
- по хронологии издания документов и т.п.

Приложения. Приложения к курсовой работе могут содержать первичный исследовательский материал: анкеты социологических опросов, статистические данные, копии документов, логические схемы, таблицы, формы договоров, копии конкретных соглашений, исполнительных документов, нормативные акты, извлечения из законодательных, правовых и иных документов и т.п. Приложения могут быть оформлены в виде таблиц, схем, графиков, диаграмм, иллюстраций и т.п. Каждое приложение начинается с нового листа, имеет свое название и располагается в порядке ссылки на него в тексте работы. Приложения нумеруются арабскими цифрами в правом верхнем углу вслед за словом «Приложение». Например, «Приложение 3». Если приложение одно, то оно не нумеруется. Нумерация страниц приложений является продолжением нумерации основного текста. В оглавлении указываются номер приложения и его название. Например: «Приложение 1. Схема производственного процесса». Если приложение выполнено на листах иного формата, чем текстовая часть работы, то оно должно быть сложено по формату А-4. Приложения не засчитываются в заданный объем курсовой работы. Общий объем приложений – не более 10 листов.

Общий объем курсовой работы без учета приложений – 15 – 20 страниц текста.

Представляется курсовая работа в сшитом виде, дипломная – в папке для дипломных работ (или сброшюрованная с твердым переплетом).

Защита курсовой работы проходит на открытом заседании кафедры или секции студенческого научного общества. В течение 7 – 10 минут студент излагает основные положения работы, а затем отвечает на вопросы членов комиссии или присутствующих. По результатам в зачетную книжку проставляется дифференцированная оценка (зачет).

При оценке уровня выполнения курсовой работы в соответствии с поставленными целями для данного вида учебной деятельности могут контролироваться следующие умения, навыки и компетенции:

- умение работать с объектами изучения, критическими источниками, справочной и энциклопедической литературой;
- умение собирать и систематизировать практический материал;
- умение самостоятельно осмыслить проблему на основе существующих методик;
- умение логично и грамотно излагать собственные умозаключения и выводы;
- умение соблюдать форму научного исследования;
- умение пользоваться глобальными информационными ресурсами;
- владение современными средствами телекоммуникаций;
- способность и готовность к использованию основных прикладных программных средств;
- умение обосновывать и строить априорную модель изучаемого объекта или процесса;
- способность создать содержательную презентацию выполненной работы.

Наиболее распространенные недостатки:

- недостаточно используется новейшая специальная и научная литература и источники по теме за последние 3 – 5 лет, современные словари, справочники и т.п.;
- зачастую основная часть работы не структурирована, т.е. в тексте работы отсутствуют разделы (параграфы), и материал подается «сплошным текстом»;
- отсутствуют или недостаточно четко выделены критерии, согласно которым работа оценивается на «неудовлетворительно»;
- тема и (или) содержание работы не относится к предмету дисциплины;

- работа перепечатана из Интернета, CD-ROM или других носителей информации;
- неструктурированный план курсовой работы;
- объем работы менее 15 страниц текста;
- в работе отсутствуют ссылки и сноски на нормативные и другие источники;
- в работе отсутствует приложение (копии документов, логические схемы и т.д.);
- оформление курсовой работы не соответствует требованиям (отсутствует нумерация страниц, неверное или неполное оформление библиографии и т.д.).

Общие требования к оформлению исследовательских работ:

(реферат, курсовая работа, дипломная работа и др.)

Текст работы набирается на машинке или на компьютере в Microsoft Word печатается на одной стороне листа формата А4 и содержит примерно 1800 печатных знаков на странице (считая пробелы между словами и знаки препинания). Шрифт Times New Roman обычный; размер – 14 пунктов; междустрочный интервал полуторный; верхнее и нижнее поля 2,5 см; левое поле 3,0 см и правое 1,5 см; абзац должен быть равен 1,25 см.

Каждая структурная часть работы: содержание, введение, главы основной части, заключение, библиографический список, приложения начинаются с новой страницы.

Главы и параграфы основной части работы должны иметь конкретные заголовки, отражающие их содержание. При этом слова «глава» и «параграф» в заголовке не приводятся.

Главы и параграфы нумеруются арабскими цифрами. Например, первая глава нумеруется как «1», параграфы первой главы – соответственно 1.1, 1.2, 1.3 и т.д.; вторая глава – «2», ее параграфы 2.1, 2.2, 2.3 и т.д.

Расстояние между заголовками структурных частей и следующим за ним текстом составляет три интервала. Такое же расстояние предусматривается между текстом предыдущей главы и заголовком следующего параграфа.

Заголовки глав, «Введение», «Заключение», «Содержание», «Библиографический список» набираются прописными буквами и располагаются посередине строки. Точка в конце заголовка не ставится.

Также не допускается подчеркивание заголовка и переносы в словах.

Страницы нумеруют арабскими цифрами с соблюдением сквозной нумерации по всему тексту. Номер проставляется в правом верхнем (нижнем) углу страницы (выравнивание по правому краю) без точки в конце номера.

Титульный лист работы включается в общую нумерацию, но номер страницы на нем не проставляется.

В содержание (оглавление) работы включаются все структурные элементы, кроме титульного листа. Схемы, рисунки, таблицы и другой иллюстративный материал, расположенный на отдельных листах, включаются в общую нумерацию страниц.

Схемы, формулы и рисунки следует выполнять черными чернилами или тушью, если они не могут быть приведены в варианте компьютерной графики.

Цифровой материал рекомендуется помещать в тексте в виде таблиц. Каждая таблица должна иметь заголовок, который помещается в середине строки, выровненной по ширине, под словом «Таблица», которое, в свою очередь, выравнивается по правому краю страницы. Таблицы нумеруются арабскими цифрами в пределах глав. Например, таблица 1, таблица 2, таблица 3 и т.п. Таблицы располагаются в тексте работы сразу же после первой ссылки на нее или на следующей за первой ссылкой странице. На все приводимые таблицы должны быть ссылки в тексте. Аналогичным образом оформляется и иллюстративный материал (графики, схемы, диаграммы и т.п.). Название и нумерация иллюстраций, в отличие от табличного материала помещаются под ними внизу. На все приводимые иллюстрации должны быть ссылки в тексте курсовой работы.

Глава 4. РЕКОМЕНДАЦИИ К РАБОТЕ НАД БИБЛИОГРАФИЕЙ

Прежде чем приступить к составлению библиографии, уточните по конспекту лекций и учебнику (учебному пособию) педагогический контекст предложенной темы и ее суть.

Поиск литературы может быть ограничен 5 – 9 источниками, но они должны быть разными по жанру (монографии, научные доклады, статьи, тезисы) и характеру информации (теоретический, методический, практический).

Выпишите точно все библиографические данные по каждому источнику на отдельных карточках, а потом расположите их в алфавитном порядке. Образцы библиографического описания, соответствующие действующему ГОСТ 7.1 – 2003. приведены ниже.

Примеры библиографических записей:

1. Книги. Однотомные издания

Семенов, В. В. Философия: итог тысячелетий. Философская психология [Текст] / В. В. Семенов ; Рос. акад. наук, Пущин. науч. центр, Ин-т биофизики клетки, Акад. проблем сохранения жизни. – Пущино : ПНЦ РАН, 2000. – 64, [3] с. ; 22 см. – Рез.: англ. – Библиогр.: с. 60 – 65. – 200 экз. – ISBN 5-201-14433-0.

Мюссе, Л. Варварские нашествия на Западную Европу [Текст] : вторая волна / Люсьен Мюссе ; перевод с фр. А. Тополева ; [примеч. А. Ю. Карчинского]. – СПб. : Евразия, 2001. – 344, [7] с. : ил. ; 21 см. – (Barbaricum). – Загл. пер. и корешка: Варварские нашествия на Европу. – Библиогр.: с. 304 – 327. – Указ. имен., геогр. назв.: с. 328 – 337. – Перевод изд.: *Les invasions : le second assaut contre l'Europe Chretienne* / Lucien Musset. Paris, 1965. – 2000 экз. – ISBN 5-8071-0087-5 (в пер.).

Владимир (Котляров В. С.). Обитель северной столицы [Текст] : Св.-Троиц. Сергиева пустынь : ист. очерк / митр. Санкт-Петербургский и Ладожский Владимир ; [послесл. игум. Николая и др.]. – СПб. : Сатисъ : Домострой, 2002. – 222, [1] с., [17] л. ил. : портр. ; 24 см. – Библиогр.: с. 207–208, библиогр. в примеч.: с. 158 – 185. – 3000 экз. – ISBN 5-7373-0233-4 (в пер.).

Перроун, П. Д. Создание корпоративных систем на базе Java 2 Enterprise Edition [Текст] : рук. разработчика : [пер. с англ.] / Поль Дж. Перроун, Венката С. Р. «Кришна», Р. Чаганти. – М. [и др.] : Вильямс, 2001. – 1179 с. ; 24 см + 1 электрон. опт. диск. – На пер. 1-й авт.: Пол Дж. Перроун. – Предм. указ.: с. 1167–1179. – Перевод изд.: *Building Java Enterprise systems with J2EE* / Paul J. Perrone, Venkata S. R. (Krishna), R. Chaganti. Indianapolis. – 5000 экз. – ISBN 5-8459-0168-5 (в пер.).

Бочаров, И. Н. Кипренский [Текст] / Иван Бочаров, Юлия Глушаква. – 2-е изд., знач. доп. – М. : Молодая гвардия, 2001. – 390 с., [24] ил. ; 21 см. – (Жизнь замечательных людей : ЖЗЛ : сер. биогр. : осн. в 1890 г. Ф. Павленковым и продолж. в 1933 г. М. Горьким ; вып. 1009 (809)). – Библиогр.: с. 385–389. – 5000 экз. – ISBN 5-235-02408-7 (в пер.).

Ерина, Е. М. Обычаи поволжских немцев [Текст] = *Sitten und Brauche der Wolgadeutschen* / Екатерина Ерина, Валерия Салькова ; худож. Н. Стариков ; [Международ. союз нем. культуры]. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Готика, 2002. – 102 с. : ил. ; 20 см. – На обл. авт. не указаны. – Текст парал. рус., нем. – Библиогр.: с. 92–93. – 3000 экз. – ISBN 5-7834-0066-1.

Агафонова, Н. Н. Гражданское право [Текст] : учеб. пособие для вузов / Н. Н. Агафонова, Т. В. Богачева, Л. И. Глушкова ; под общ. ред. А. Г. Калпина ; авт. вступ. ст. Н. Н. Поливаев ; М-во общ. и проф. образования РФ, Моск. гос. юрид. акад. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Юристъ, 2002. – 542 с. ; 22 см. – (Institutiones ; т. 221). – Библиогр.: с. 530–540. – 50000 экз. – ISBN 5-7975-0223-2 (в пер.).

Бахвалов, Н. С. Численные методы [Текст] : учеб. пособие для физ.-мат. специальностей вузов / Н. С. Бахвалов, Н. П. Жидков, Г. М. Кобельков ; под общ. ред. Н. И. Тихонова. – 2-е изд. – М. : Физматлит : Лаб. базовых знаний ; СПб. : Нев. диалект, 2002. – 630 с. : ил. ; 25 см. – (Технический университет. Математика). – Библиогр.: с. 622 – 626. – Предм. указ.: с. 627–630. – 30000 экз. – ISBN 5-93208-043-4 (в пер.).

Российская Федерация. Президент (2000 - ; В. В. Путин). Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации [Текст] : (о положении в стране и основных направлениях внутр. и внеш. политики государства). – М. : [б. и.], 2001. – 46, [1] с. ; 20 см. – 47000 экз.

Российский профсоюз работников судостроения. Устав общественной общероссийской организации «Российский профсоюз работников судостроения» – РПРС [Текст] : принят учред. конф. 17 дек. 1991 г. : изм. и доп. внес. I съездом профсоюза 22 дек. 1995 г., II съездом профсоюза 15 дек. 2000 г. – М. : ПрофЭко, 2001. – 43, [5] с. : ил. ; 21 см. – 1000 экз.

Государственный Эрмитаж (Санкт-Петербург). Отчетная археологическая сессия (2002). Отчетная археологическая сессия за 2002 год [Текст] : тез. докл. / Гос. Эрмитаж. – СПб. : Изд-во Гос. Эрмитажа, 2001. – 62 с. : ил. ; 22 см. – 300 экз. – ISBN 5-93572-047-7.

«Воспитательный процесс в высшей школе России», межвузовская науч.-практическая конф. (2001 ; Новосибирск). Межвузовская научно-практическая конференция «Воспитательный процесс

в высшей школе России», 26–27 апр. 2001 г. [Текст] : [посвящ. 50-летию НГАВТ : материалы] / редкол.: А. Б. Борисов [и др.]. – Новосибирск : НГАВТ, 2001. – 157 с. ; 21 см. – В надзаг. : Мэрия г. Новосибирска, Новосиб. обл. отд-ние Междунар. ассоц. по борьбе с наркомагией и наркобизнесом, Новосиб. гос. акад. вод. трансп. – 300 экз.

Золотой ключик [Текст] : сказки рос. писателей : [для мл. и сред. шк. возраста] / составитель И. Полякова ; худож. В. Бритвин, Н. Дымова, С. Муравьев. – М. : Оникс, 2001. – 381, [2] с. : ил. ; 22 см. – (Золотая библиотека). – Содерж. авт.: А. Н. Толстой, Б. В. Заходер, А. М. Волков, Е. С. Велтистов, К. Булычев. – 10000 экз. – ISBN 5-249-00334-6 (в пер.).

История России [Текст] : учеб. пособие для студентов всех специальностей / В. Н. Быков [и др.] ; отв. ред В. Н. Сухов ; М-во образования Рос. Федерации, С.-Петербург. гос. лесотехн. акад. – 2-е изд., перераб. и доп. / при участии Т. А. Суховой. – СПб. : СПбЛТА, 2001. – 231 с. ; 21 см. – 10000 экз. – ISBN 5-230-10656-5.

Объединенная Германия: десять лет [Текст] = United Germany: ten years : проблем.-темат. сб. / Рос. акад. наук, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам [Центр науч.-информ. исслед. глобал. и регион. проблем, Отд. Зап. Европы и Америки ; отв. ред. и сост. А. А. Амплеева]. – М. : ИНИОН, 2001. – 273, [2] с. : ил. ; 21 см. – (Актуальные проблемы Европы, ISSN 0235-5620 ; 1'2001) (Серия «Европа. XXI век»). – Библиогр. в конце ст., библиогр. в примеч. в конце ст. – 360 экз.

2. Законодательные материалы

• Запись под заголовком

Российская Федерация. Конституция (1993). Конституция Российской Федерации [Текст] : офиц. текст. – М. : Маркетинг, 2001. – 39, [1] с. ; 20 см. – 10000 экз. – ISBN 5-94462-025-0.

Российская Федерация. Законы. О воинской обязанности и военной службе [Текст] : федер. закон : [принят Гос. Думой 6 марта 1998 г. : одобр. Советом Федерации 12 марта 1998 г.]. – [4-е изд.]. – М. : Ось-89, [2001?]. – 46, [1] с. ; 21 см. – (Актуальный закон). – ISBN 5-86894-528-X.

Российская Федерация. Законы. Семейный кодекс Российской Федерации [Текст] : [федер. закон : принят Гос. Думой 8 дек. 1995 г. :

по состоянию на 3 янв. 2001 г.]. – СПб. : Victory : Стаун-кантри, 2001. – 94, [1] с. ; 20 см. – На тит. л.: Проф. юрид. системы «Кодекс» . – 5000 экз. – ISBN 5-7931-0142-X.

• **Запись под заглавием**

Конституция Российской Федерации [Текст]. – М. : Приор, [2001?]. – 32, [1] с. ; 21 см. – 3000 экз. – ISBN 5-85572-122-3.

Гражданский процессуальный кодекс РСФСР [Текст] : [принят третьей сес. Верхов. Совета РСФСР шестого созыва 11 июня 1964 г.] : офиц. текст : по состоянию на 15 нояб. 2001 г. / М-во юстиции Рос. Федерации. – М. : Маркетинг, 2001. – 159, [1] с. ; 21 см. – 3000 экз. – ISBN 5-94462-191-5.

3. Сборники без общего заглавия

Гиляровский, В. А. Москва и москвичи [Текст] ; Друзья и встречи ; Люди театра / В. А. Гиляровский ; вступ. ст. и примеч. А. Петрова ; худож. И. Лыков. – М. : ЭКСМО-пресс, 2001. – 638, [1] с. : ил. ; 21 см. – (Русская классика). – 5000 экз. – ISBN 5-04-008668-7 (в пер.).

Носов, Н. Н. Приключения Незнайки и его друзей [Текст] : сказоч. повести / Николай Носов. Остров Незнайки : повесть : [для детей] / Игорь Носов ; [к сб. в целом] худож. И. Панков. – М. : ЭКСМО-пресс, 2001. – 638, [1] с., [4] л. цв. ил. : ил. ; 21 см. – Содерж.: Приключения Незнайки и его друзей ; Незайка в Солнечном городе / Николай Носов. Остров Незнайки / Игорь Носов. – 7100 экз. – ISBN 5-04-008687-3 (в пер.).

4. Многотомные издания

• **Документ в целом**

Гиппиус, З. Н. Сочинения [Текст] : в 2 т. / Зинаида Гиппиус ; [вступ. ст., подгот. текста и коммент. Т. Г. Юрченко ; Рос. акад. наук, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам]. – М. : Лаком-книга : Габестро, 2001. – 22 см. – (Золотая проза серебряного века). – На пер. только авт. и загл. сер. – 3500 экз. – ISBN 5-85647-056-7 (в пер.).

Т. 1 : Романы. – 367 с. – Библиогр. в примеч.: с. 360–366. – Содерж.: Без талисмана ; Победители ; Сумерки духа. – В прил.: З. Н. Гиппиус / В. Брюсов. – ISBN 5-85647-057-5.

Т. 2 : Романы. – 415 с. – Содерж.: Чертова кукла ; Жизнеописание в 33 гл. ; Роман-царевич : история одного начинания ; Чужая любовь. – ISBN 5-85647-058-3.

или

Гиппиус, З. Н. Сочинения [Текст] : в 2 т. / Зинаида Гиппиус ; [вступ. ст., подгот. текста и коммент. Т. Г. Юрченко ; Рос. акад. наук, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам]. – М. : Лаком-книга : Габестро, 2001. – 2 т. ; 22 см. – (Золотая проза серебряного века). – На пер. только авт. и загл. сер. – 3500 экз. – ISBN 5-85647-056-7 (в пер.).

• **Отдельный том**

Казьмин, В. Д. Справочник домашнего врача [Текст] : в 3 ч. / Владимир Казьмин. – М. : АСТ : Астрель, 2001– . – 21 см. – ISBN 5-17-011142-8 (АСТ).

Ч. 2 : Детские болезни. – 2002. – 503, [1] с. : ил. – 8000 экз. – ISBN 5-17-011143-6 (АСТ) (в пер.).

или

Казьмин, В. Д. Справочник домашнего врача [Текст]. В 3 ч. Ч. 2. Детские болезни / Владимир Казьмин. – М. : АСТ : Астрель, 2002. – 503, [1] с. : ил. ; 21 см. – 8000 экз. – ISBN 5-17-011143-6 (АСТ) (в пер.).

или

Казьмин, В. Д. Детские болезни [Текст] / Владимир Казьмин. – М. : АСТ : Астрель, 2002. – 503, [1] с. : ил. ; 21 см. – (Справочник домашнего врача : в 3 ч. / Владимир Казьмин ; ч. 2). – 8000 экз. – ISBN 5-17-011143-6 (АСТ) (в пер.).

5. Диссертации

Белозеров, И. В. Религиозная политика Золотой Орды на Руси в XIII–XIV вв. [Текст] : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 : защищена 22.01.02 : утв. 15.07.02 / Белозеров Иван Валентинович. – М., 2002. – 215 с. – Библиогр.: с. 202 – 213. – 04200201565.

Вишняков, И. В. Модели и методы оценки коммерческих банков в условиях неопределенности [Текст] : дис. ... канд. экон. наук : 08.00.13 : защищена 12.02.02 : утв. 24.06.02 / Вишняков Илья Владимирович. – М., 2002. – 234 с. – Библиогр.: с. 220 – 230. – 04200204433.

6. Сериальные и другие продолжающиеся ресурсы

• Газета

Академия здоровья [Текст] : науч.-попул. газ. о здоровом образе жизни : прил. к журн. «Аквапарк» / учредитель «Фирма «Вивана». – 2001, июнь – . – М., 2001– . – 8 полос. – Еженед.

2001, № 1–24. – 10000 экз. ; 2002, № 1(25)–52(77). – 15000 экз.

• Журнал

Актуальные проблемы современной науки [Текст] : информ.-аналит. журн. / учредитель ООО «Компания «Спутник +». – 2001, июнь – . – М. : Спутник +, 2001– . – Двухмес. – ISSN 1680-2721.

2001, № 1–3. – 2000 экз.

Бюллетень

Российская Федерация. Гос. Дума (2000–). Государственная Дума [Текст] : стеногр. заседаний : бюллетень / Федер. Собр. Рос. Федерации. – М. : ГД РФ, 2000 – . – 30 см. – Кн. не сброшюр.

№ 49 (497) : 11 окт. 2000 г. – 2000. – 63 отд. с. – 1400 экз.

• Продолжающийся сборник

Вопросы инженерной сейсмологии [Текст] : сб. науч. тр. / Рос. акад. наук, Ин-т физики Земли. – Вып. 1 (1958)– . – М. : Наука, 2001– . – ISSN 0203-9478.

Вып. 34. – 2001. – 137 с. – 500 экз.

Вып. 35 : Прогнозирование землетрясений. – 2001. – 182 с. – 650 экз.

Вып. 36. – 2002. – 165 с. – 450 экз.

или

Вопросы инженерной сейсмологии [Текст] : сб. науч. тр. / Рос. акад. наук, Ин-т физики Земли. – Вып. 1 (1958)– . – М. : Наука, 2001– . – ISSN 0203-9478.

Вып. 34. – 2001. – 137 с. – 500 экз. ; вып. 35 : Прогнозирование землетрясений. – 2001. – 182 с. – 650 экз. ; вып. 36. – 2002. – 165 с. – 450 экз.

7. Электронные ресурсы

Художественная энциклопедия зарубежного классического искусства [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые, граф., зв. дан. и прикладная прогр. (546 Мб). – М. : Большая Рос. энцикл. [и др.], 1996. –

1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : зв., цв. ; 12 см + рук. пользователя (1 л.) + открытка (1 л.). – (Интерактивный мир). – Систем. требования: ПК 486 или выше ; 8 Мб ОЗУ ; Windows 3.1 или Windows 95 ; SVGA 32768 и более цв. ; 640x480 ; 4x CD-ROM дисковод ; 16-бит. зв. карта ; мышь. – Загл. с экрана. – Диск и сопровод. материал помещены в контейнер 20x14 см.

8. Составные части документов

• Статья из книги или другого разового издания

Двинянинова, Г. С. Комплимент : Коммуникативный статус или стратегия в дискурсе [Текст] / Г. С. Двинянинова // Социальная власть языка : сб. науч. тр. / Воронеж. межрегион. ин-т обществ. наук, Воронеж. гос. ун-т, Фак. романо-герман. истории. – Воронеж, 2001. – С. 101–106. – Библиогр.: с. 105–106.

• Статья из сериального издания

Михайлов, С. А. Езда по-европейски [Текст] : система платных дорог в России находится в начал. стадии развития / Сергей Михайлов // Независимая газ. – 2002. – 17 июня.

Серебрякова, М. И. Дионисий не отпускает [Текст] : [о фресках Ферапонтова монастыря, Вологод. обл.] : беседа с директором музея Мариной Серебряковой / записал Юрий Медведев // Век. – 2002. – 14–20 июня (№ 18). – С. 9.

Боголюбов, А. Н. О вещественных резонансах в волноводе с неоднородным заполнением [Текст] / А. Н. Боголюбов, А. Л. Делицын, М. Д. Малых // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 3, Физика. Астрономия. – 2001. – № 5. – С. 23–25. – Библиогр.: с. 25.

Казakov, Н. А. Запоздалое признание [Текст] : повесть / Николай Казakov ; рисунки Е. Спиридонова // На боевом посту. – 2000. – № 9. – С. 64–76 ; № 10. – С. 58–71. – ISSN 0869-6403.

Белова, Г. Д. Некоторые вопросы уголовной ответственности за нарушение налогового законодательства [Текст] / Г. Д. Белова // Актуал. проблемы прокурор. надзора / Ин-т повышения квалификации рук. кадров Генер. прокуратуры Рос. Федерации. – 2001. – Вып. 5 : Прокурорский надзор за исполнением уголовного и уголовно-процессуального законодательства. Организация деятельности прокуратуры. – С. 46 – 49.

• **Раздел, глава**

Малый, А. И. Введение в законодательство Европейского сообщества [Текст] / Ал. Малый // Институты Европейского союза : учеб. пособие / Ал. Малый, Дж. Кемпбелл, М. О'Нейл. – Архангельск, 2002. – Разд. 1. – С. 7–26.

Глазырин, Б. Э. Автоматизация выполнения отдельных операций в Word 2000 [Текст] / Б. Э. Глазырин // Office 2000 : 5 кн. в 1 : самоучитель / Э. М. Берлинер, И. Б. Глазырина, Б. Э. Глазырин. – 2-е изд., перераб. – М., 2002. – Гл. 14. – С. 281 – 298.

Рецензии

Гаврилов, А. В. Как звучит? [Текст] / Андрей Гаврилов // Кн. обозрение. – 2002. – 11 марта (№ 10–11). – С. 2. – Рец. на кн.: Музыкальный запас. 70-е : проблемы, портреты, случаи / Т. Чередниченко. – М. : Новое лит. обозрение, 2002. – 592 с.

или

Зданович, А. А. Свои и чужие – интриги разведки [Текст] / Александр Зданович. – М. : ОЛМА-пресс : МассИнформМедиа, 2002. – 317 с.

Рец.: Мильчин, К. На невидимом фронте без перемен // Кн. обозрение. – 2002. – 11 марта (№10–11). – С. 6.

• **Статья из книги или другого разового издания**

Двинянинова, Г. С. Комплимент : Коммуникативный статус или стратегия в дискурсе [Текст] / Г. С. Двинянинова // Социальная власть языка : сб. науч. тр. / Воронеж. межрегион. ин-т обществ. наук, Воронеж. гос. ун-т, Фак. романо-герман. истории. – Воронеж, 2001. – С. 101–106. – Библиогр.: с. 105–106.

Актуальные проблемы современной науки: информ.-аналит. журн. / учредитель ООО «Компания «Спутник +». – 2001, июнь – . – М. : Спутник +, 2001. – Двухмес. – ISSN 1680-2721.

2001, № 1–3. – 2000 экз.

Семенов, В. В. Философия: итог тысячелетий. Философская психология [Текст] / В. В. Семенов ; Рос. акад. наук, Пушин. науч. центр, Ин-т биофизики клетки, Акад. проблем сохранения жизни. – Пушкино : ПНЦ РАН, 2000. – 64, [3] с. ; 22 см. – Рез.: англ. – Библиогр.: с. 60 – 65. – 200 экз. – ISBN 5-201-14433-0.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

А. Зобов

Метод изучения ситуаций (case study) в образовании: его история и применение

Существуют различные обозначения данной технологии обучения менеджеров, хотя это различия в нюансах. В зарубежных публикациях приходилось встречаться с такими подходами, как метод изучения ситуаций (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 (КС), деловых ситуаций, кейс-методе, а в предисловии к переведенному на русский язык одному известному американскому учебнику по стратегическому маркетингу даже пишется о ситуационных задачах (Эткинсон, Уилсон, 2001).

В бизнес-образовании в течение его почти столетней истории сформировались свои "фирменные" технологии обучения. Среди прочих к таким "фирменным блюдам" относится метод конкретных ситуаций, который широко и успешно используется в западной практике бизнес-образования и до сих пор играет менее значимую роль в российских вузах и школах бизнеса.

Исторически метод конкретных ситуаций возник в начале XX в. в Школе бизнеса Гарвардского университета (США) как своеобразное переложение утвердившейся к тому времени технологии подготовки юристов на подготовку менеджеров. Главной особенностью метода 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

из жизни бизнеса. Первый сборник конкретных ситуаций 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 конкретных ситуаций. К середине прошлого столетия метод конкретных ситуаций приобрел четкий технологический алгоритм, стал активно использоваться не только в американском, но и в западноевропейском бизнес-образовании.

Особенности метода конкретных ситуаций

Метод конкретных ситуаций стал наиболее известным в программах подготовки менеджеров, в том числе в программах MBA. Он эффективен прежде всего для формирования таких ключевых профессиональных компетенций менеджеров в процессе обучения, как коммуникабельность, лидерство, умение анализировать в короткие сроки большой объем неупорядоченной информации, принятие решений в условиях стресса и недостаточной информации. В этом своем качестве он выступает как принципиально необходимое дополнение к лекционной методике проведения занятий, которая является "каркасообразующим" элементом обучения в классической, университетской системе образования.

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

Одно из наиболее широких определений метода конкретных ситуаций было сформулировано в 1954 г. в классическом издании, посвященном описанию истории и применения метода конкретных ситуаций в Гарвардской школе бизнеса: "Это метод обучения, когда студенты и преподаватели (instructors) участвуют в непосредственных дискуссиях по проблемам или случаям (cases) бизнеса. Примеры случаев обычно готовятся в письменном виде как отражение актуальных проблем бизнеса, изучаются студентами, затем обсуждаются ими самостоятельно, что дает основу для совместных дискуссий и обсуждений в аудитории под руководством преподавателя. Метод конкретных ситуаций, таким образом, включает специально подготовленные обу-

чающие материалы и специальную технологию (techniques) использования этих материалов в учебном процессе". Характерно, что в данном случае метод конкретных ситуаций рассмотрен, скорее, как процесс с выделением таких его главных составляющих, как "обсуждения", "дискуссии", что, естественно, не случайно. Традиция использования конкретных ситуаций в обучении исходит из принципа "движение к истине важнее, чем сама истина".

Таким образом, метод конкретных ситуаций предполагает:

- подготовленный в письменном виде пример ситуации из практики бизнеса;
- самостоятельное изучение и обсуждение ситуации студентами;
- совместное обсуждение ситуации в аудитории под руководством преподавателя;
- следование принципу "процесс обсуждения важнее самого решения".

Акцентирование внимания на активном участии студентов в изучении и обсуждении конкретных ситуаций – это отличительная особенность именно западного стиля обучения. Оно, как известно, воплощается не только в рассматриваемом нами методе. В целом западное бизнес-образование во главу угла учебного процесса ставит самостоятельную работу студентов, их инициативность, известное "расталкивание локтями", хотя последнее и предполагает определенные "правила игры", распространяемые на работу в командах.

Несмотря на приоритет "процессной" компоненты в методе конкретных ситуаций, он не может применяться без собственно предмета обсуждения – самой конкретной ситуации. В ходе длительного развития и утверждения данной технологии бизнес-образование накопило десятки, если не сотни тысяч конкретных ситуаций, стиль которых варьируется от многостраничных гарвардских ситуаций, сознательно перегруженных информацией, до компактных и по-своему непростых, но элегантных – одно-, двухстраничных, встречающихся в практике западноевропейских школ бизнеса. Если попытаться во всем этом многообразии выделить существенные черты конкретной ситуации как таковой, то, пожалуй, стоит остановиться на следующих принципах.

Во-первых, учебная ситуация специально готовится (пишется, редактируется, конструируется) для целей обучения. В таком смысле это "препарированная" автором ситуация из практики бизнеса. Методическая проработанность конкретных ситуаций, используемых для

обсуждения или других учебных целей, должна создать творческую и одновременно целенаправленную, управляемую атмосферу в процессе обсуждения.

Во-вторых, учебная ситуация должна соответствовать определенному концептуальному полю того учебного курса или программы, в рамках которого рассматривается. Учебная ситуация потому и учебная, 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 бизнеса.

В-третьих, ситуаций 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 бизнес-процессах. Наличие реальной, актуальной с точки зрения обучения информации – это необходимое, хотя недостаточное условие наличия учебной ситуации.

Если задаться вопросом, что такое идеальная конкретная ситуация, то, на наш взгляд, 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 – "теории" вопроса.

В самом начале процесса освоения методики конкретных ситуаций в России, в 1991 – 1997 гг., одним из обязательных разделов в отечественных публикациях, посвященных данной технологии, было описание различных типов ситуаций. Иными словами, отмечалось определенное увлечение классификацией ситуаций. Действительно, по своему назначению конкретные ситуации в области менеджмента в самом укрупненном виде можно разделить:

- на иллюстративные;
- аналитические;
- связанные с принятием решений.

На наш взгляд, перед тем как приступить к описанию новой ситуации, не стоит подгонять ее под определенный тип. Как и литературный жанр, разработка ситуаций, являясь творческим процессом, в содержательном отношении неформализуема, а конечный результат может быть и неожиданным для автора. Однако в любом случае необходимо соблюдение определенного формата (стандарта изложения) ситуации.

Формат конкретной ситуации

Решение данного вопроса стало серьезным этапом реализации проекта НФПК, осуществленного Государственным университетом управления в 1996 – 1998 гг. совместно с Академией менеджмента и рынка, Школой бизнеса МГУ им. М.В. Ломоносова и Калининградской школой международного бизнеса.

Для издания первого достаточно полного сборника российских конкретных ситуаций пришлось приводить к единому формату более 100 ситуаций, представленных 30 учебными заведениями и консалтинговыми компаниями. Для этого за основу были взяты утвердившийся к тому времени формат ситуаций, распространяемых Гарвардской школой бизнеса, а также опыт изучения метода конкретных ситуаций, полученный автором данного раздела в Манчестерской школе бизнеса (Великобритания) в 1993 г. В итоге сложился формат ситуации, прошедший проверку временем и к настоящему моменту получивший широкое распространение в России. Письменное представление любой ситуации должно включать:

- титульный лист с кратким, запоминающимся названием ситуации (в примечании указываются автор и год написания);
- введение, где упоминается герой (герои) ситуации, рассказывается об истории фирмы, указывается время начала действия;
- основную 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.

Если сравнить данный стандарт построения ситуаций со встречающимися в других изданиях (Российская промышленность, 1999; Варне, Кристенсен, Хансен, 2000), то предлагаемый формат с обязательным указанием автора ситуации, с сформулированными вопроса-

ми для обсуждения и относительно неглубокой структурированностью самого "тела" ситуации достаточно сбалансирован и поэтому оптимален.

В методике обучения, основанной на разработке и обсуждении "определенным образом" конкретных ситуаций, кроме собственно самой ситуации должно быть обеспечено и соответствующее информационное и методическое сопровождение. Очень часто целесообразно важную, но косвенную информацию, связанную с внутренней проблемой ситуации, переносить в приложения. Вообще в западной традиции разработки ситуаций является почти обязательным представлять финансовый баланс компаний, копии фотографий и публикаций, представляющих продукцию компании, описывать ее производственную и торговую инфраструктуру, а также предоставлять дополнительные материалы, касающиеся ее истории и современной жизни. Как раз эти дополнительные материалы и даются в приложениях.

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 ситуацией становится полной импровизацией. По традиции западного бизнес-образования и заключение, и, тем более, записка для преподавателя крайне редко публикуются.

Нежелание придавать гласности фактически главные учебно-методические рекомендации по разбору ситуаций объясняют тем, что нецелесообразно навязывать одно единственное видение ситуации, даже если оно и дается в авторском изложении. Принцип, состоящий в том, что одна и та же ситуация может иметь несколько решений, поиск которых необходимо поощрять в процессе обсуждения, постоянно декларируется в зарубежной методической литературе. Возможно, имеют место и более прагматические цели, когда "закрытость" авторских решений обусловлена стремлением ограничить тиражирование удачных ноу-хау, своеобразных преподавательских "изюминок". Поскольку существует достаточно конкурентный рынок конкретных си-

туаций, цены отдельной ситуации и полного комплекта могут отличаться на порядок.

Тем не менее "идеальный" комплект материалов для работы с учебной конкретной ситуацией выглядит следующим образом:

- собственно сама ситуация (текст с вопросами для обсуждения);
- приложения с подборкой различной информации, передающей общий контекст ситуации (копия финансовых документов, публикации, фото и др.);
- заключение по ситуации (возможное решение проблемы, последовавшие события);
- записка для преподавателя с изложением авторского подхода к разбору ситуации.

Что же касается компьютерных версий ситуаций, то это, бесспорно, чрезвычайно эффективный, хотя и более дорогой, чем традиционный, путь развития методики в современных условиях. Особенно важны такие инновационные подходы в разработке ситуаций и работе с ними в программах дистанционного обучения.

Откуда берутся конкретные ситуации

Перефразируя известную фразу по поводу того, откуда берутся дети, можно сказать, что самый лучший путь получения конкретных ситуаций – „родить” их самому. Написание, подготовка по полной программе конкретных ситуаций в методическом отношении позволяет в достаточной степени овладеть данной методикой, пройти весь цикл работы с ситуацией. Даже с учетом всех полезных рекомендаций описать конкретную ситуацию очень и очень непросто. Первая проблема, которую приходится решать, это ответ на вопрос: откуда брать исходный фактический материал, после творческой обработки которого и рождается более или менее удачная ситуация?

Вариантов здесь три

Первый вариант состоит в том, что 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. Возможность подго-

товки таких в полном смысле слова оригинальных ситуаций в западной практике ситуационного обучения в очень большой степени объясняется широким развитием консалтинговой деятельности, которая выступает как массовый поставщик материала для ситуаций. В России использование в значимых масштабах подобных первичных источников информации до сих пор сдерживается вследствие гораздо большей закрытости отечественного бизнеса (особенно в отношении финансовой информации), менее активного участия преподавателей в консультационной практике по сравнению с их иностранными коллегами. Очевидно, имеет значение и меньшее распространение метода конкретных ситуаций в целом. У преподавателей нет привычки, исходной нацеленности "писать" ситуации.

Второй вариант – использование вторичных источников, прежде всего информации, "рассыпанной" в средствах массовой информации, специализированных журналах и изданиях, информационных вестниках и буклетах, распространяемых на выставках, презентациях и т.д. Подобная информация всегда неполна, как правило, искажает картину хозяйственной жизни и нередко просто неточна. Но даже при всех этих недостатках данным источником информации нельзя пренебрегать. В своей основе газетные или журнальные публикации вполне могут использоваться в качестве исходного информационного повода для подготовки ситуации, тем более что здесь есть и положительные моменты. Решается проблема ссылок, упоминания конкретных названий, имен персонажей и других подобных вербальных параметров, что иногда непросто реализовать при первичном сборе информации. Далее, рассматриваемый способ менее трудоемок, поскольку придется иметь дело с уже собранной и по-своему систематизированной информацией. Поэтому при отсутствии возможности получить данные из первоисточника публикации таких российских периодических деловых журналов, как "Эксперт", "Секрет фирмы", "Компания", "Искусство управления", национальных ежедневных газет "Коммерсантъ", "Ведомости", необходимо рассматривать как стратегический и к тому же бесплатный ресурс в технологии ситуационного обучения.

Третий, по всей видимости наименее распространенный, вариант – описание вымышленной ситуации. К числу коренных недостатков такого подхода следует отнести максимальную отстраненность от реального бизнеса, проблем реальной компании. А это противоречит

самой сути метода конкретных ситуаций. За исключением случаев, когда ситуацию придумывает специалист, имеющий обширный опыт профессиональной подготовки ситуаций и хорошо разбирающийся в реальном бизнесе, этот третий путь рекомендовать не стоит.

При наличии хорошей основы обработка и редактирование ситуации – это уже дело техники, хотя и в полной мере творческий процесс. Главное в нем – "не засушить" ситуацию. Ее занимательность, хороший литературный стиль, реальная внутренняя головоломка, коллизия переключают нехватку какой-либо информации, ее неточность, в разумных пределах "додуманность" каких-либо событий.

Далеко не все преподаватели, использующие конкретные ситуации в обучении, пишут их сами. Помимо неорганизованного, случайного получения ситуаций от коллег, на семинарах и так далее, должны иметься более систематизированные механизмы доступа к ситуациям. В мировом бизнес-образовании существует мощная "индустрия" подготовки ситуаций в специализированных центрах-депозитариях (case clearing houses), как правило, действующих при крупных университетах и школах бизнеса. В них подготовка и распространение ситуаций поставлены на поток, превратились в хорошо отлаженный бизнес со своей ценовой политикой, продвижением, поиском новых рынков. Поэтому преподаватель в какой-либо зарубежной школе бизнеса не имеет проблем с получением ситуации практически на любую тему. Вопрос состоит лишь в том, сколько он или его школа бизнеса готовы заплатить за каждую копию ситуации (разброс цен составляет от 5 – 10 до 100 дол. за копию) и в какой степени ему необходимо актуализировать свой набор ситуаций.

Работа с ситуациями в аудитории

При всей важности разработки ситуаций, всегда нужно помнить, что их потребители – обучающиеся, участники программ подготовки менеджеров. Имея на руках даже первоклассные ситуации, преподаватель может "провалиться", если не будет профессионально готов к работе с ними, не сможет сориентировать группу на особенности метода конкретных ситуаций, если не привьет обучающимся вкус к работе с ситуациями, в том числе самостоятельной. Для этого, как это ни парадоксально, необходимо избегать чрезмерного увлечения новой методикой, правильно, "без излишеств" интегрировать метод конкретных ситуаций в соответствующую программу подготовки. Прежде чем "вбрасывать" ситуации в аудиторию и думать о том, какой тех-

нологии работы с ситуацией отдать предпочтение, очевидно, нужно задаться более общими вопросами, а именно: "Какое место будет занимать разбор ситуаций в общей концепции курса или программы? Какое время будет затрачено на данную методику в общем балансе учебного времени?"

С учетом собственного достаточно большого опыта преподавания с использованием конкретных ситуаций, а также на основе анализа процессов, протекающих в западном бизнес-образовании, можно сделать вывод, что было бы методической ошибкой стремиться построить весь курс исключительно на основе рассмотрения конкретных ситуаций. На наш взгляд, такую цель нельзя рассматривать даже как некую сверхзадачу. Искусство обучения в современных условиях предполагает использование различных методов и технологий, в том числе и конкретных ситуаций, но именно в том числе. Представляется, что в российских программах подготовки целесообразно выделять на разбор конкретных ситуаций в среднем 25 – 30 %.

Единой стандартизированной схемы не существует. Важнее здесь следование внутренним принципам метода конкретных ситуаций, заключающихся в инициировании самостоятельного изучения ситуаций студентами, формировании их собственного видения проблем и их решения, выработке умения дискутировать и обсуждать ситуацию со своими коллегами, преподавателями. С этой точки зрения, наряду с традиционным классическим разбором ситуаций в малых группах и последующей презентацией в общей аудитории, можно рекомендовать для широкого распространения в российских программах подготовки, например, самостоятельный индивидуальный письменный разбор ситуаций с последующим обсуждением в аудитории. Такой письменный разбор ситуаций продемонстрировал свою успешность в качестве одного из этапов завершающего экзамена в рамках Президентской программы подготовки управленческих кадров. Возможны и другие варианты сокращенного аудиторного обсуждения, при которых в группах, насчитывающих до 12 – 15 человек (что встречается в программах МВА), с презентацией "решения" ситуации выступает каждый студент.

Главное, чтобы российская практика обучения на основе конкретных ситуаций перешла от этапа становления, освоения к нормальному профессиональному развитию.

Приложение 2

Е. С. Полат

Метод проектов

1. К истории вопроса

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в начале нынешнего столетия в США. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Отсюда чрезвычайно важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести. Учитель может подсказать источники информации, а может просто направить мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска. Но в результате ученики должны самостоятельно и совместными усилиями решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и ощутимый результат. Вся работа над проблемой, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности.

Разумеется, со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее

остаётся прежней – стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлексорного (в терминологии Джона Дьюи, или критического мышления). Суть рефлексорного мышления – вечный поиск фактов, их анализ, размышления над их достоверностью, логическое выстраивание фактов для познания нового, для нахождения выхода из сомнения, формирования уверенности, основанной на аргументированном рассуждении. “Потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии. Где нет вопроса, или проблемы для разрешения, или где нет затруднения, которое нужно преодолеть, поток мыслей идет наобум... Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления”.

Метод проектов привлек внимание русских педагогов еще в начале 20-го века. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С. Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Позднее, уже при советской власти, эти идеи стали довольно широко внедряться в школу, но недостаточно продуманно и последовательно и постановлением ЦК ВКП (б) в 1931 году метод проектов был осужден, и с тех пор до недавнего времени в России больше не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в школьной практике. Вместе с тем в зарубежной школе он активно и весьма успешно развивался. В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах идеи гуманистического подхода к образованию Дж. Дьюи, его метод проектов нашли широкое распространение и приобрели большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной дея-

тельности школьников. “Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить” – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

2. Что мы понимаем под методом проектов

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Метод проектов – это из области дидактики, частных методик, если он используется в рамках определенного предмета. Метод – это дидактическая категория. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Дидакты, педагоги обратились к этому методу, чтобы решать свои дидактические задачи. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия "проект", его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей или взрослых студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую

учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми (collaborative or cooperative learning) методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой – предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, "осязаемыми", т.е. если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни). Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

3. Основные требования к использованию метода проектов

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду, пр.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса в разных местностях, план мероприятий, пр.).

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- ✓ определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода "мозговой атаки", "круглого стола");
- ✓ выдвижение гипотез их решения;
- ✓ обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.);
- ✓ обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.);
- ✓ сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- ✓ подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- ✓ выводы, выдвижение новых проблем исследования.

4. Типология проектов

Для типологии проектов предлагаются следующие типологические признаки:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная, пр. (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий).

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

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

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

5. Количество участников проекта.

6. Продолжительность проекта.

Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Изменяется и психологический

климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера. Отдельно следует сказать о необходимости организации внешней оценки проектов, поскольку только таким образом можно отслеживать их эффективность, сбои, необходимость своевременной коррекции. Характер этой оценки в большой степени зависит как от типа проекта, так и от темы проекта (его содержания), условий проведения. Если это исследовательский проект, то он с неизбежностью включает этапность проведения, причем успех всего проекта во многом зависит от правильно организованной работы на отдельных этапах.

Следует остановиться и на общих подходах к структурированию проекта:

1. Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.

2. Далее учителю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью, т.д.). Здесь уместна “мозговая атака” с последующим коллективным обсуждением.

3. Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

5. Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке, пр.).

6. Защита проектов, оппонирование.

7. Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

Приложение 3

А. М. Князев, И. В. Одинцова

Блиц-игры

«Выбери главное»

Задание обучающимся

Приготовить бумагу и карандаш.

Быстро и внимательно прочитать предлагаемый текст лекции.

Назвать ключевые слова, отражающие суть лекции.

Привести 5 предложений, кратко характеризующих тему лекции.

Сформулировать выводы к тексту лекции.

Придумать 5 вопросов к тексту лекции.

Оцениваются

Способность к обобщению и выделению главного в учебном материале.

Лучшие варианты.

Результат работы каждого.

«Опорные сигналы»

Задание обучающимся

Приготовить бумагу и карандаш.

Быстро и внимательно прочитать текст лекции, стараясь как можно лучше его понять.

Законспектировать текст лекции, не прибегая к буквам и цифрам, а с помощью либо рисунков, либо схем, либо символов.

Восстановить текст лекции по опорным сигналам.

Оценивается

Кто точнее восстановил по опорным сигналам материал лекции.

Оригинальность в изображении опорных сигналов.

Результат работы каждого.

«Отношение»

Задание обучающимся

Прочитать текст за определенное время.

Распределить роли: ведущий, автор, критик, аналитик, защитник, сомневающийся и пр.

Подготовить свое отношение к тексту с заданной Вам позиции.

Оценивается

Кто более успешно проявил отношение к тексту с заданной позиции.

«Вопрос-ответ»

Задание обучающимся

Разделиться на 2 – 4 команды.

Быстро и внимательно прочитать предложенный текст в команде.

Построить по 3 вопроса командам-соперникам по содержанию текста.

Оценивается

Лучший ответ и лучший вопрос по учебному тексту.

Количество и качество вопросов и ответов с опорой на знание текста.

Активность участников команд.

«Викторина»

Задание обучающимся

Разделиться на 2 команды.

Прочитать предложенный текст в команде.

Первой команде обозначить абзацы цифрами и придумать вопрос-загадку к каждому абзацу текста.

Задать вопросы-загадки в разной последовательности второй команде.

Второй команде ответить на вопросы-загадки и определить, к каким абзацам они относятся.

Оценивается

Точность и оригинальность вопросов-загадок и ответов.

«Пантомима»

Задание обучающимся

Разделиться на 2 – 4 команды.

Прочитать быстро и внимательно учебный текст.

Разделить текст на абзацы.

Одной команде изобразить каждый абзац текста пантомимой.

Другой команде догадаться, какой это абзац и о чем в нем говорится.

Оценивается

Точность соответствия пантомимы содержанию текста.

«Конспект»

Задание обучающимся

Прочитать текст лекции, разделенный на абзацы.

Законспектировать на отдельном листе содержание каждого абзаца в тезисах, но не проставляя номера абзаца.

Перемешать листочки с тезисами и передать своему правому соседу.

Внимательно просмотреть конспекты своего соседа и поставить сверху на каждом листе цифру – номер абзаца учебного текста, к которому, по Вашему мнению, относится конспект.

Снова передать конспекты правому соседу и проставить номера абзацев на других конспектах.

Передавать конспекты по кругу до тех пор, пока к каждому не вернутся его конспекты.

Оценивается

Правильность расстановки номеров абзацев.

«Ученый совет»

Задание обучающимся

Прочитать внимательно учебный текст.

Распределить роли: редактор, автор, критик, незнайка, специалист.

Каждому изложить учебный текст в выбранном амплуа.

Остальным членам ученого совета добавить и дополнить выступления друг друга.

Оценивается

Оригинальность выступления и научность подхода.

«Ошибка»

Задание обучающимся

Приготовить бумагу, карандаш или ручку.

Прочитать учебный текст быстро и внимательно.

Прочитать другой вариант данного текста с несколько измененным содержанием.

Найти и письменно исправить все неправильные утверждения.

Оценивается

Количество найденных неточностей в тексте и как они были исправлены.

«Пересказ по кругу»

Задание обучающимся

Прочитать учебный текст.

Встать в круг.

Начать воспроизведение учебного текста с любого игрока и далее по часовой стрелке. Каждый говорит по одной фразе. И так до конца текста.

Оценивается

Точность пересказа.

«Сказка»

Задание обучающимся

Разделиться на команды.

Прочитать учебный текст.

Придумать простую понятную сказку по заданному тексту, в которой основная мысль учебного материала будет сохраняться с любыми героями и любым сюжетом.

Рассказать сказки.

Оценивается

Сказка как отражение текста.

«Сказочное королевство»

Задание обучающимся

Прочитать текст лекции.

Выбрать двух стражников, которые будут охранять вход на бал в сказочном королевстве. Попасть на бал можно только ответив на вопросы стражников по теме лекции.

Стражникам составить вопросы по теме лекции.

По очереди подходить к стражникам и отвечать на задаваемые вопросы по тексту.

Оценивается

Способность грамотно ответить на вопросы.

«Древо мудрости»

Задание обучающимся

Быстро, но внимательно прочитать текст лекции.

Придумать и записать на листе бумаги трудный вопрос по тексту лекции.

Свернуть записку и прикрепить ее скрепкой к дереву. Роль дерева может выполнять ведущий.

Каждому по очереди подойти к дереву, выбрать записку и как можно более полно ответить на вопрос вслух.

Оценивается

Грамотность и конкретность в формулировке вопросов, а также правильность и полнота ответов.

Отметить, кто более успешно справился с заданием.

«Почта»

Задание обучающимся

Приготовить лист бумаги и карандаш.

Внимательно прочитать текст лекции.

Рассчитать группу по часовой стрелке, присвоить каждому соответствующий номер адресата.

Каждому написать номер на листке так, чтобы его было видно всем.

Запомнить свои и чужие номера.

Задать вопрос по тексту, кратко, желательно с юмором, и кому-либо адресовать свой вопрос, поставив соответствующий номер и обратный адрес. Можно адресовать вопросы 2 – 3 участникам, чем больше, тем лучше.

По команде преподавателя игра останавливается.

Оценивается

Успешность выполнения задания по наибольшему количеству заданных вопросов и данных ответов.

«Фехтование»

Задание обучающимся

Ознакомить группу с предлагаемым текстом.

Разделить группу на пары.

Выслушать определенную преподавателем проблему по изучаемому материалу.

Противнику слева в каждой паре выработать способ решения этой проблемы, а противнику справа постараться выдвинуть контраргументы.

Затем преподаватель задает новую проблему.

Противникам поменяться ролями, т.е. противнику справа в каждой паре предложить решение вновь заданной проблемы по учебному материалу и отстаивать его, а противнику слева – находиться в оппозиции.

Оценивается

Пара, наиболее активно обсуждавшая поставленные проблемы.

«Доклад»

Задание обучающимся

Прочитать текст лекции.

Передать на листе бумаги содержание этого текста при помощи рисунков, знаков, схем.

Отдать лист соседу справа.

Сделать доклад по данному тексту, используя рисунки или схемы своего соседа.

Оценивается

Кто сделал более подробный и точный доклад.

Кто представил лучшее наглядное пособие.

«Семерка»

Задание обучающимся

Внимательно прочитать учебный текст.

Постараться разложить весь материал по следующим семи философским категориям: особенное, общее, единичное, содержание, форма, явление, сущность.

Представить свое видение данного материала с точки зрения этих семи понятий.

Оценивается

Кто лучше отразил учебный материал в этих философских понятиях.

«Составь учебник»

Задание обучающимся

Быстро, но внимательно прочитать учебный текст.

Представить себе, что Вы являетесь составителем учебника по данной дисциплине. Учебник может включать содержание, основные разделы, трудности, которые могут встретиться при изучении этого материала, приемы, которые облегчат усвоение материала, какой-то личный опыт, приобретенный учащимся в жизни.

Нужно составить наиболее рациональный удобный учебник, которым могли бы пользоваться остальные участники.

Представить работы на обсуждение.

Оценивается

В каком учебнике материал изложен наиболее рационально и подробно.

«Перед экзаменом»

Задание обучающимся

Приготовить текст лекции и собственные конспекты данного учебного материала.

Разделиться на пары, в которых один участник находится в роли студента, изучающего материал, а другой берет на себя роль преподавателя, пытающегося оценить уровень знаний ученика.

Тому, кто играет роль студента, приготовить конспекты для пересказа текста, изученного ранее материала, а находящемуся в роли препода-

вателя взять исходный текст, чтобы сравнить ответ своего напарника с оригиналом. На обсуждение каждой страницы отводится минута.

Затем ученикам остаться на месте, а преподавателям перейти к другим студентам, образуя новые пары.

Сменить роли: те, кто были преподавателями, станут студентами, и наоборот.

Оценивается

Кто из участников оказался в числе самых способных учеников, а кто – в числе самых лучших преподавателей.

«Моментальное фото»

Задание обучающимся

Разделиться на две команды.

Каждой команде приготовить бумагу и карандаши.

В течение короткого промежутка времени ознакомиться с учебным текстом, сосредоточив все свое внимание и восприняв из текста как можно больше информации.

Каждой команде зафиксировать на бумаге то, что члены команды вместе могут восстановить по памяти.

По очереди каждой команде воспроизвести как можно больший объем текста.

Оценивается

Какая команда воспроизведет учебный текст в большем объеме.

«Лучший вопрос»

Задание обучающимся

Внимательно прочитать учебный текст.

Придумать оригинальный вопрос на тему учебного текста, ответ на который покажет совершенство овладения этим материалом, отразит его основной смысл.

Оценивается

Кто задал наиболее оригинальный и соответствующий цели задания вопрос и кто дал наиболее точный ответ.

«Ответ-слово»

Задание обучающимся

Прочитать учебный текст.

Каждому задать вопрос по изучаемой теме.

Каждому ответить на чужой вопрос. Отвечать нужно одним ключевым словом, которое должно выражать суть ответа на заданный вопрос.

Оценивается

Наиболее удачные вопросы и отраженную в ответах способность к выделению главного, раскрытию сути учебного материала с использованием ключевых слов.

«Суть»

Задание обучающимся

Приготовить книги с изучаемым текстом.

В указанном преподавателем разделе текста в течение нескольких минут, из расчета минута на страницу, подчеркнуть те строки, в которых, по Вашему мнению, содержится суть.

Закрывать книгу, на обложке написать свою фамилию карандашом.

Книги пустить по кругу.

Каждому быстро просмотреть текст и поставить оценку по пятибалльной системе каждому проходящему через него обработанному тексту, пока книги не вернутся к их владельцам.

Оценивается

Успешность выполнения задания по количеству самых высоких оценок.

«Дотошный ученик»

Задание обучающимся

Быстро, но внимательно прочитать изучаемый текст, стараясь запомнить самые мелкие подробности.

Составить список вопросов к тексту, стараясь охватить все тонкости материала.

Оценивается

Какой список оказался самым длинным и обстоятельным.

«Части текста»

Задание обучающимся

Познакомиться с учебным текстом, внимательно и быстро его прочитав. Разделиться на 4 группы, дав каждой группе соответственно следующие названия: первая – «введение», вторая – «основная мысль», третья – «заключение», четвертая – «дополнение».

Участникам каждой группы пересказать часть текста по порядку: «введение», «основная мысль», «заключение», «дополнение».

Группа «дополнение» берет слово после выступления каждой группы.

Оценивается

Какая группа точнее соответствовала своему назначению, сравнивая воспроизведенную информацию с материалом текста.

«Составь текст»

Задание обучающимся

Внимательно прочитать изучаемый текст.

Приготовить ручку и бумагу.

Каждому написать вопрос к тексту, свернуть листок и отдать его преподавателю.

Затем каждому взять у преподавателя по листку, прочитать попавшийся ему вопрос и подумать, как на него ответить.

Обсудить друг с другом свои ответы и выстроиться в том порядке, в каком идет текст.

В получившемся порядке пересказать текст.

Оценивается

Точность и упорядоченность воспроизведения данного текста. Кто был самым активным участником.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Алешина, Н. П.* Учить учиться / Н. П. Алешина // Педагогика. – 1991. – № 6. – С. 142 – 144.
2. *Андреева, В. В.* Исследовательская работа студентов педколледжей : учеб.-метод. пособие / В. В. Андреева, А. В. Гаврилин, И. В. Шалыгина ; под общ. ред. А. В. Гаврилина. – Владимир, 1998. – 630 с. – ISBN 5-88638-053-1.
3. *Бабанский, Ю. К.* Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с. – ISBN 5-09-000087-4.
4. *Богомолова, Л. И.* Дорога к познанию, или Секрет плодотворного обучения : учеб.-метод. пособие / Л. И. Богомолова [и др.]. – Владимир, 2006. – 87 с. – ISBN 5-87846-538-8.
5. *Богословский, В. А.* Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / сост. В. А. Богословский [и др.]. – М. : Изд-во МГУ, 2007. – 180 с. – ISBN 978-5-91304-107-4.
6. *Ивин, А. А.* Искусство правильно мыслить : кн. для учащихся старших кл. / А. А. Ивин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 240 с. – ISBN 5-09-001770-0.
7. *Качурин, М. Г.* Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы : кн. для учителя / М. Г. Качурин. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с. – ISBN 5-09-000261-4.
8. *Краевский, В. В.* Научное исследование в педагогике и современность / В. В. Краевский // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 13 – 20.
9. *Князев, А. М.* Режиссура и менеджмент технологий активно-игрового обучения / А. М. Князев, И. В. Одинцова. – М. : РАГС, 2008. – 233 с.
10. Компетентностный подход. Инновационные методы и технологии обучения : учеб.-метод. пособие / сост.: Н. В. Соловова, С. В. Николаева. – Самара : Универсгрупп, 2009. – 136 с.
11. *Коротяев, Б. И.* Учение – процесс творческий : книга для учителя. Из опыта работы / Б. И. Коротяев. – 2-е изд., доп. и испр. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с. – ISBN 5-09-001053-4.

12. *Кулько, В. А.* Формирование у учащихся умений учиться / В. А. Кулько, Т. Д. Цехмистрова. – М. : Просвещение, 1983. – 120 с. – ISBN 5-09-000373-4.

13. *Лебедев, О. Е.* Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3 – 10.

14. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В. А. Богословский [и др.]. – М. : Унив. кн., 2010. – 249 с. – ISBN 978-5-91304-107-4.

15. *Пунский, В. О.* Азбука учебного труда / В. О. Пунский. – М. : Просвещение, 1988. – 110 с. – ISBN 5-09-001075-1.

16. *Ротенберг, В. С.* Мозг. Обучение. Здоровье : кн. для учителя / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с. – ISBN 5-09-001150-1.

17. *Усова, А. В.* Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Знание, 1987. – 80 с. – ISBN 5-09-001089-4.

18. *Хамблин, Д.* Формирование учебных навыков / Д. Хамблин. – М. : Просвещение, 1986. – 98 с. – ISBN 5-09-000786-1.

19. *Хуторской, А. В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Электронный журнал Эйдос. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 15.03.2014).

20. *Цукерман, Г. А.* От умения сотрудничать к умению учить себя / Г. А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 27 – 43.

21. *Шадриков В. Д.* Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова (Серия Психология). – № 1. – 2006. – С. 15 – 21.

22. *Шамова, Т. И.* Формирование познавательной самостоятельности школьников / Т. И. Шамова // Формирование познавательной самостоятельности школьников в процессе усвоения системы ведущих знаний и способов деятельности. – М. : Просвещение, 1975. – С. 5 – 19.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Раздел I. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА – ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ ПОДГОТОВКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	5
Глава 1. Учебные умения – основа самостоятельной работы	9
Глава 2. Формирование умений и навыков рациональной организации учебной работы: стратегия действий учителя и учеников	15
Раздел II. ПРИЕМЫ РАЦИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ	19
Глава 1. Разнообразные формы организации и предъявления лекционного материала	24
Глава 2. Лекция: умение слушать, записывать, рефлексировать	43
Глава 3. Семинарские и практические занятия: традиции и инновации	46
Раздел III. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА И ЕЕ ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ	75
Глава 1. Понятийный аппарат исследования	75
Глава 2. Общая (примерная) логика выполнения исследовательской работы	89
Глава 3. Виды исследовательских работ	92
Глава 4. Рекомендации к работе над библиографией	106
Приложения	115
Библиографический список	141

Учебное издание

БОГОМОЛОВА Любовь Ивановна
РОМАНОВА Людмила Александровна

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА –
УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ

Учебное пособие

Подписано в печать 17.04.14.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 8,37. Тираж 60 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.