



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ЭКОНОМИКИ УПРАВЛЕНИЯ И ПРАВА

Проведение занятий с использованием кейс-заданий по правовой
дисциплине в условиях среднего профессионального образования

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
Направленность программы бакалавриата
«Правоведение и правоохранительная деятельность»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
94 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«15» декабря 2020 г.
Зав. кафедрой ЭУ и П
к.э.н., доцент

 Рябчук П. Г.

Выполнил:
студент группы ЗФ-409-112-3-1Чл
Каримов Кайрат Искандерович

Научный руководитель:
д.п.н. доцент кафедры ЭУиП
Корнещук Нина Геннадьевна



Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 Теоретические основы метода проблемного обучения в процессе изучения правовых дисциплин в Брединском филиале ГБПОУ «Карталинского многоотраслевого техникума»	
1.1 Сущность проблемного обучения.....	
1.2 Классификация учебных проблем и проблемных ситуаций.....	
1.3 Специфика применения метода проблемного обучения (кейс-метод) в процессе изучения правовых дисциплин.....	
Вывод по 1 главе	
ГЛАВА 2 Разработка комплекса кейсов по дисциплине «Право»	
2.1 Оценка процесса применение методов проблемного обучения в Брединском филиале ГБПОУ «Карталинского многоотраслевого техникума».....	
2.2 Разработка кейсов по дисциплине «Право».....	
2.3 Рекомендации по реализации комплекса кейсов в процессе изучения правовых дисциплин.....	
Вывод по 2 главе	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	

Введение

Актуальность исследования. Пути повышения эффективности обучения волнуют всех педагогов. Проблема повышения результативности обучения активно разрабатывается на основе последних достижений педагогических наук, частных методик, информатики и теории управления познавательной деятельностью.

Как показывает анализ педагогической практики в профессиональном образовании, за последние годы четко обозначился переход на гуманистические способы обучения и воспитания, на активное включение обучающегося в процесс познания, продолжается поиск путей формирования мыслительной деятельности. Процесс обучения обеспечивает общее психическое и интеллектуальное развитие.

Основным элементом современной системы образования является проблемное обучение, которое решает основные задачи современного обучения, в том числе и применение методов проблемного обучения. Отечественные психологи, педагоги и методисты (Д.В. Вилькеев, Б.А. Голуб, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.А. Ильницкая, Т.В. Кудрявцев, Ю.М. Калягин, Н.Б. Истомина, Л.Г. Петерсон) обращают внимание на роль проблемного обучения в активизации мыслительной деятельности студентов.

Однако педагогический процесс на сегодняшний день не всегда ориентирован на проблемное обучение как средство активизации мыслительной деятельности обучающихся. Система современного образования страдает тем, что культивирует фрагменты знания, использует традиционный объяснительно-иллюстративный метод.

Усиливается противоречие между имеющимися научными разработками по активизации мыслительной деятельности средствами проблемного обучения и не востребованностью их в практической деятельности.

Названное противоречие определило актуальность и выбор темы исследования: **«Применение метода проблемного обучения (кейс-метод) в процессе изучения правовых дисциплин в профессиональной образовательной организации».**

Решение этой проблемы составляет **цель исследования:** теоретически обосновать и разработать комплекс с применением методов проблемного обучения (кейс-метода) в процессе обучения дисциплине «Право».

Объектом исследования являются методы проблемного обучения.

Предмет исследования: процесс применения методов проблемного обучения (кейс-метод) в процессе обучения дисциплине «Право».

Для достижения поставленной цели, необходимо решить ряд **задач:**

1. Изучить теоретико-методические основы применения метода проблемного обучения (кейс-метод) в процессе обучения дисциплине «Право»;
2. Провести педагогический анализ сущности проблемного обучения;
3. Проанализировать проблему применения методов проблемного обучения в Брединском филиале ГБПОУ «Карталинского многоотраслевого техникума»;
4. Разработать комплекс по дисциплине «Право» с применением метода проблемного обучения (кейс-метода);

5. Разработать рекомендации по реализации методов проблемного обучения в процессе преподавания правовых дисциплин.

Методы исследования: теоретический анализ категорий и понятия проблемного обучения, учебно-методической литературы, анализ современных реалий педагогической действительности, диагностические методы. В работе применялось изучение и обобщение педагогического опыта.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования педагогами профессионального обучения разработанного комплекса с применением метода проблемного обучения в процессе преподавания правовых дисциплин.

Базой исследования является Брединский филиал ГБПОУ «Карталинского многоотраслевого техникума».

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

Во введении обосновывается актуальность, цель, объект, предмет, формулируются задачи работы, методология и методы исследования, определена ее практическая значимость.

В первой главе «Теоретические основы метода проблемного обучения в процессе изучения правовых дисциплин в Брединском филиале ГБПОУ «Карталинского многоотраслевого техникума» анализируется сущность проблемного обучения, определяется классификация методов проблемного обучения, изучается процесс применения методов проблемного обучения (кейс-метода) в процессе обучения дисциплине «Право».

Во второй главе разрабатывается комплекс с применением методов проблемного обучения и необходимые рекомендации по его реализации в процессе обучения дисциплине «Право».

В заключении систематизированы основные выводы исследования.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН В БРЕДИНСКОМ ФИЛИАЛЕ ГБПОУ «КАРТАЛИНСКОГО МНОГООТРАСЛЕВОГО ТЕХНИКУМА»

1.1 Сущность проблемного обучения

Технология проблемного обучения не нова. Она получила распространение в 20-30 годах в российской и зарубежной школе. Проблемное обучение основывается на теоретических положениях американского философа Дж. Дьюи (1859-1952).

Сегодня под проблемным обучением понимается —...тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность обучающихся, с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учётом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование научного мировоззрения обучающихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая творческие) способностей, в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» отмечает, М.И. Махмутов. Цель использования этой технологии заключается в творческом, большей частью интеллектуально–познавательном усвоении обучающимся заданного предметного материала.

Сущность технологии проблемного обучения заключается в том, что она переставила образовательные акценты с выслушивания

студентами предметного материала на их учебную деятельность и развитие мышления. При проблемном обучении результатом усвоения считается не воспроизведения образцов, заданных педагогом, а их самостоятельное добывание. Обучающиеся становятся активными участниками процесса поиска решения, начинают понимать источники его возникновения, а не просто заучивают этапы получения результата [17].

При использовании этой технологии существенно меняется роль преподавателя в учебном процессе. Он осмысленно идет на творческое сотрудничество со студентами при выполнении учебных задач, что предполагает совместное обсуждение различных подходов к решению, борьбу мнений, столкновение точек зрения. Педагог и обучающиеся становятся равноправными участниками совместной учебной деятельности.

Поступив в школу, ребенок в некоторых случаях, по мнению А.М. Матюшкина, разучивается думать. Если за него думает педагог, если педагог излагает те сведения, которые должны быть усвоены, ставит вопросы и предлагает ответы на них, формулирует задачи и объясняет способы их решения, обучающийся должен запомнить изучаемый материал, повторить его дома и выполнить упражнения, необходимые для тренировки усваиваемых навыков. Запоминание и упражнение – два основных способа, обычно применяемые обучающимся для усвоения учебного материала.

В результате такого обучения – указывает А.М. Матюшкин – в течение нескольких лет многие студенты становятся интеллектуально пассивными, не умеющими самостоятельно выполнить ни одного шага в процессе усвоения. Они постоянно стремятся избежать по возможности

любой умственной нагрузки, перекладывая ее на ближайших товарищей. Такие студенты, естественно, не испытывают никакого удовлетворения от выполненной учебной работы [23].

А.М. Матюшкин отмечает, что при организации процесса усвоения знаний необходимо прежде всего создать условия, вызывающие познавательные потребности у студента.

Только при этом условии, по его мнению, процесс усвоения знаний будет происходить в соответствии с основной закономерностью усвоения, как удовлетворение возникшей познавательной потребности [45].

Педагог рассказывает, показывает, демонстрирует, но вся эта информация для некоторых обучающихся является незначимой: они слушают и не слышат, они смотрят и не видят, они заняты совсем иной деятельностью: мечтают, созерцают, думают о своем. Чтобы эти обучающиеся включились в учебную работу, надо как-то отвлечь их от посторонней работы и создать стимул для начала усиленного процесса мышления по содержанию урока. Таким довольно универсальным стимулом, вызывающим процесс мышления, может быть создание учебно-проблемных ситуаций.

С.Л. Рубинштейн, характеризуя психологическую природу мыслительного процесса, указывал: «Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определенной задачи. Задача эта включает в себе цель для мыслительной деятельности индивида, соотнесенную с условиями, которыми она задана... Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то

понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия»

[17].

«Осознание же затруднений, стоящих на пути к цели, порождает активную работу мысли, которая ищет пути преодоления возникшего затруднения, т.е. пути и способы решения проблемы», - указывал М.И. Махмутов.

Экспериментальными исследованиями представителей Вюрцбургской школы, О. Зельца, гештальтпсихологами и, наконец, психологической школой С.Л. Рубинштейна доказано, что мышление возникает из проблемной ситуации и направлено на ее разрешение.

Однако мышление нельзя понимать упрощенно, лишь как процесс решения задач (такую трактовку давали многие зарубежные психологи).

«Мышление, - пишет С.Л. Рубинштейн, - разрешает встающую перед человеком задачу благодаря тому, говоря в общем, что оно раскрывает не данные в условиях, неизвестные свойства и отношения объектов или явлений, входящих в проблемную ситуацию: мышление - это, по существу своему, познание, приводящее к решению встающих перед человеком проблем или задач» [27]. Процесс мышления и его результаты взаимосвязаны. Результат мыслительной деятельности - понятия, знания - сам включается в процесс мышления и, обогащая его, обуславливает его дальнейший ход.

В современной психологической литературе в наиболее обобщенном виде представлены две основные концепции мышления. Первая: мышление - это процесс анализа и синтеза (с акцентом на взаимоотношении этих операций и производных от них - абстракции и

обобщения). Вторая: мышление - это система интериоризованных операций (с акцентом на механизмы интериоризации).

Важнейшим вопросом для педагогической психологии является вопрос усвоения научных понятий. Как, каким образом в процессе мышления происходит усвоение новых знаний?

Знание существует в форме понятий, категорий, зафиксированных в языке, в знаковой системе (по терминологии М.И. Махмутова). Понятие - это форма человеческого мышления, отражающая наиболее существенные свойства, признаки, черты предметов и явлений объективной действительности. Усвоить систему знаний - значит усвоить те понятия, из которых состоит знание. Для этого надо раскрыть содержание каждого понятия, ибо только путем запоминания словатермина или знака, символа, обозначающего данное понятие, усвоить его содержание невозможно. Содержание понятий представляет собой совокупность разнообразных признаков, наличием которых один предмет отличается от другого. Раскрывая содержание понятия и его объем путем обобщения его наиболее существенных признаков, обучающиеся усваивают новое понятие. Раскрытие понятия может идти двумя способами: или это делает педагог (путем объяснения), или сам студент (путем решения проблемы, т.е. объяснения самому себе) [32].

Считается, что формирование понятий и системы понятий происходит в результате аналитико-синтетической деятельности мышления с помощью абстрагирования и обобщения, в ходе усвоения и применения (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн). Этот процесс идет путем перехода от образного к понятийному мышлению, затем от конкретно-понятийного к абстрактно-понятийному мышлению, а при выделении

единичных предметов данного класса, наоборот, от абстрактного к чувственно-конкретному.

Мышление, совершающее эти переходы путем формальных обобщений (т.е. на основе внешних признаков предмета), образует эмпирические понятия (или «житейские»). Если же переходы от образного мышления к понятийному и т.д. осуществляются путем содержательных обобщений, т.е. на основе внутренних существенных признаков, то формируются научные, теоретические понятия.

Процесс усвоения новых знаний трактуется как процесс включения все новых понятий в ранее приобретенную систему понятий, выраженных языковыми и образными средствами. В соответствии с таким пониманием мышления и сложилась одна из психологических концепций обучения.

Д.Н. Богоявленский, Г.С. Костюк, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.А. Люблинская, Н.А. Менчинская и другие установили, что характер анализа и синтеза изменяется в зависимости от уровня развития студента; разные виды учебного материала требуют различных приемов анализа и синтеза, абстрагирования и обобщения для формирования соответствующих понятий.

«Важнейшим выводом названных нами исследователей является вывод о том, - пишет М.И. Махмутов, - что для формирования правильных понятий обучающихся надо специально обучать приемам и способам умственной деятельности». И не любому набору приемов, а системе приемов, с помощью которой студент может обнаружить, выделить, объединить существенные признаки изучаемых классов предметов и явлений [32].

М.И. Махмутов считает, что усвоение понятий может быть репродуктивным и творческим. Творческое, активное усвоение новых понятий совершается в процессе решения проблем, задач.

«В их решении,- пишет Г.С. Костюк, - которое требует углубленного анализирования и синтезирования проблемной ситуации, не только применяются, но и образуются новые понятия». В этом особенно выразительно проявляется специфика мышления [25].

Как доказывают психологи, решение проблемы предполагает не только знания, но и действия (практические или интеллектуальные), необходимые для перехода от незнания к знанию, от знания неполного к знанию полному. Форма существования действия - приемы, способы, операции. Но для самостоятельного решения проблем этого недостаточно: нужны еще особые способности находить ранее неизвестные способы решения новых проблем - творческие способности.

Реализация проблемного обучения на уроках в среднем профессиональном образовании сопряжена с рядом проблем: с возрастными особенностями, а также с тем, что технология проблемного обучения была разработана педагогами-дидактами. Но вне зависимости от возраста обучающихся все учебные предметы имеют два главных компонента: программу, которая фиксирует их содержание и методы организации его усвоения студентами (методы обучения). Основным методом работы педагога в режиме развивающего обучения на первом этапе является метод проблемных учебных задач.

Под методом проблемных учебных задач понимается способ обучения студентов самостоятельному решению учебных задач, методы решения которых ему еще неизвестны.

Цель использования этого метода заключается в творческом, большей частью интеллектуально-познавательном усвоении учениками заданного предметного материала.

Как указывает Г.Ю. Ксензова, сущность метода учебных задач заключается в том, что он переставил образовательные акценты с выслушивания обучающимся предметного материала на их учебную деятельность и развитие мышления [25].

Запоминание и воспроизведение готовых решений характеризует скорее память, чем мышление, поскольку на готовых, пусть даже правильных, образцах нельзя сформировать подлинное мышление. Нужно показать студенту, как функционирует мышление в живой, индивидуальной практике. Поэтому то, что мы имеем в профессиональном образовании, можно назвать тренировочными упражнениями по заданному образцу. Многократное их повторение в педагогической процедуре является «натаскиванием», «дрессурой». Знания при таком подходе к обучению получить можно, но они приобретают в этом случае формальный характер, так как личностное отношение к ним не выражено, они не прошли через сложную умственную деятельность самого обучающегося, не стали его внутренним достоянием. Дальше в ходе обучения от студента требуется неоднократно воспроизвести те или иные фрагменты усвоенного по просьбе педагога, что, естественно, удастся далеко не всем обучающимся и, соответственно, вызывает вполне определенное отношение педагога к студенту.

При решении проблемных учебных задач, указывает Г.Ю. Ксензова, результатом усвоения считается не воспроизведение образцов, заданных педагогом, а их самостоятельное добывание. На практике это проявляется в том, что педагога демонстрируют группе сложную и противоречивую

картину поисков решения, всю трудность этой работы, показывая не только продуктивные, но и «тупиковые» ходы мысли, соответственно анализируя и оценивая их [27].

Проблемная учебная задача, в отличие от тренировочных упражнений, является собственно мыслительной, поскольку требует существенного преобразования или дополнения имеющихся у обучающихся знаний. Мышление развивается при необходимости выполнить ту или иную задачу, путь решения которой обучаемому не известен.

Основной ситуацией, порождающей процесс творческого мышления, является проблемная ситуация, возникающая там, где наличных знаний недостаточно и надо их либо переосмыслить, либо включить в другую систему знаний, которая требует их нахождения, а затем применения в нестандартных условиях.

Решая проблемную ситуацию, человек либо находит новое, перекомбинируя хорошо ему известное, либо пытается отыскать неизвестное в известном, то есть свести неизвестное к уже усвоенному ранее и тем самым разрешить проблему. Поэтому создание проблемной ситуации и ее решение непосредственно связывается с функцией творческого мышления.

Подобная методика позволяет обнаружить и уровень сформированности учебной деятельности у обучающихся. На этом же примере можно ощутить и своеобразие учебной задачи, учебной потребности. Учебная задача всегда сначала решается на теоретическом уровне и только потом на практическом. Усвоив принцип выполнения того или иного действия, студент способен переносить его на любую практическую ситуацию.

Проблемная учебная задача - это задача, позволяющая освоить общий принцип решения практических задач [20].

Рассмотрим виды и механизмы составления учебных задач. По своему характеру задачи могут быть разными. Г.Ю. Ксензова выделяет задачи, которые требуют использования имеющихся знаний. Это типовые задачи, они всегда имеют место на исходной стадии обучения.

Обучающихся, знающие определённое количество типовых задач, комбинируя их, приобретают способность решать более сложные задачи.

Большинство учебных задач, по мнению Г.Ю. Ксензовой, требуют переосмысления известных алгоритмов решения в соответствии с анализом конкретных условий. Такие задачи принято называть аналитическими.

Существуют такие задачи, где само применение знаний выступает как результат решения. Эти задачи творческие, поисковые, требующие отвлечения от ранее усвоенных способов решения, нахождения новых, умения вести поиск в разных направлениях. При решении творческой задачи учащиеся совершают для себя открытие, разрабатывают принципиально новый способ решения. После того, как ученик осознаёт алгоритм решения данной творческой задачи, фиксирует его в виде схемы, готовой к применению, задача становится типовой [14].

Представленные выше виды задач, как считает Г.Ю. Ксензова, являются средством обучения. Кроме того, выделяется особый тип задач, который может быть использован в качестве самообучения, так как он снабжён алгоритмом поиска верного решения. При соответствующей готовности обучающихся к самообучению задача, снабжённая необходимой инструкцией решения вариантами для проверки полученного результата, может с успехом использоваться студентами без

соответствующей помощи и содействия педагога. Особенно продуктивно использование самообучающих задач в процессе закрепления нового материала, подготовки к контрольным вариантам оценивания достигнутого уровня обученности.

Объектами задачи могут быть разные предметы и их заменители в виде теоретических моделей. Способы их решения определяются во многом спецификой объекта задачи, однако механизм их составления и решения может быть общим, включающим:

- анализ искомых данных;
- постановку проблемы, формулирование гипотезы;
- планирование своих действий,
- выбор ориентиров поиска, нахождение способа решения;
- отбор и привлечение необходимых знаний;
- оформление полученного результата.

Использование метода учебных задач Г.Ю. Ксензова представляет тремя этапами:

- 1 — этап постановки учебной задачи;
- 2 — этап решения учебной задачи;
- 3 — этап решения частных задач.

Таким образом, функции задач на разных этапах обучения могут быть разными. Для активизации познавательной деятельности обучающихся наибольшую значимость, как и наивысшую трудность в работе учителя, вызывает постановка задачи с целью проблематизации обучающихся перед изучением новой темы, усиления мотивации учебной деятельности [19].

Методика внутреннего принятия учебной задачи, разработанная для среднего профессионального образования, чаще всего строится на основе

конфликта, в разрешение которого и включается студент, пропуская его через собственное восприятие.

Когда этап постановки учебной задачи обучающимися завершен, начинается изучение нового материала, в основе которого — решение учебных задач. На этом этапе работы функции учебных задач связаны с овладением студентами ориентировочной основой действия, необходимой для самоорганизации в процессе получения новых сведений, а также решения учебных задач с целью закрепления знаний и их творческого применения в нетиповых ситуациях.

В. В. Давыдов пишет: «Процесс усвоения знаний может проходить в результате самостоятельного поиска путем решения познавательной задачи. Решение задач служит одним из средств овладения системой знаний по тому или иному учебному предмету и в то же время способствует развитию самостоятельного творческого мышления» [11].

Таким образом, система учебных задач, предполагающая нахождение общего способа решения целого класса более частных задач, строится вокруг нескольких ключевых позиций изучаемого курса. Приступая к овладению каким-либо учебным предметом, студенты с помощью педагога производят следующие действия:

- анализируют содержание учебного материала, выделяют в нем исходное общее отношение, имеющееся в данном материале, фиксируют его в знаковой форме;
- строят содержательную абстракцию изучаемого предмета;
- продолжая анализ учебного материала, раскрывают закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями и добиваются содержательного обобщения изучаемого предмета;

- используют содержательную абстракцию и обобщение для последовательного выведения других, более частных абстракций и для объединения их в целостную систему.

Завершается решение каждой учебной задачи фазой самоконтроля, самооценки и коррекции деятельности.

1.2. Классификация учебных проблем и проблемных ситуаций

Дидактическая классификация учебных проблем проведена по четырем основаниям:

- а) по области и месту возникновения учебной проблемы;
- б) в зависимости от роли в процессе обучения;
- в) в зависимости от общественной и педагогической значимости;
- г) по способам организации процесса решения.

Рассмотрим подробнее каждое из вышеуказанных оснований.

1) По области и месту возникновения учебных проблем

По этому принципу проблемы можно разделить на две группы: типы проблем в зависимости от области возникновения (история, математика, химия и т. д.) и от места возникновения (на уроке, во время экскурсии или выполнения домашнего задания).

В первой группе проблем целесообразно выделить предметные и межпредметные типы учебных проблем, во второй — урочные и внеурочные типы.

Предметные проблемы возникают в пределах одного учебного предмета и решаются средствами и методами этого предмета. Специфика их определяется содержанием изучаемого учебного предмета [31].

Межпредметные (стыковые) проблемы возникают в процессе обучения в результате организации межпредметных связей и связи обучения с жизнью. Решаются эти проблемы частными методами различных учебных предметов.

Урочные проблемы — это учебные проблемы, возникающие в ходе урока (в классе, лаборатории, мастерской и т. д.). Они решаются коллективно или индивидуально под руководством педагога.

Внеурочные проблемы возникают в процессе выполнения домашних заданий, во внеклассной работе, на производстве, в житейском опыте обучающихся, в ходе игры и т. д. Решаются они в основном индивидуально, как правило, без помощи учителя. В отдельных случаях, их решение переносится в группу, в коллектив [16].

2) В зависимости от общественной и педагогической значимости

В этом аспекте учебные проблемы можно разделить на учебнотеоретические, учебно-практические, общественно-практические и научные. Это деление дает педагогу возможность точно определить проблему и характер содержащегося в ней затруднения.

Учебно-теоретическая проблема требует для своего решения усвоения новых, ранее неизвестных знаний. Она обычно содержит известное (данное) и неизвестное. Неизвестное — это новые теоретические знания, которые должны быть усвоены в процессе решения проблемы.

Учебно-практическая проблема вычленяется из проблемной ситуации, возникшей в результате постановки практической задачи и требующей умения применять уже известные знания на практике. Как правило, в практической проблеме известна цель, но неизвестны средства, пути ее достижения. В результате ее решения обучающийся

приобретает умения применять уже известные способы решения задачи в новой практической ситуации. Источником возникновения таких проблем является любая практическая деятельность, в том числе опытная работа.

Общественно-практические проблемы большей частью возникают перед обучающимися в процессе производительного труда. Их решение имеет общественную значимость и является важным средством формирования мотивов творческой деятельности студентов. Одновременно решение этих проблем является критерием оценки уровня способностей обучающихся, их умения самостоятельно решать жизненно важные проблемы, т. е. применять в жизни, на практике полученные знания, умения и навыки.

Научные проблемы — проблемы, требующие для своего решения «абсолютно» новых знаний, неизвестных науке, и поэтому имеющие научную и общественную значимость. Они возникают в ходе участия студентов в выполнении заданий научно-исследовательских институтов, в научных экспедициях, в исследовании малых рек, в опытнической работе и т. д. Решаются эти проблемы, как правило, совместно с учеными или педагогом.

3) В зависимости от роли в процессе обучения

В учебном процессе могут иметь место проблемы, роль которых в ходе усвоения знаний не одинакова. В зависимости от этого проблемы можно разделить на основные и частные.

Основные проблемы. В начале урока педагог обычно ставит основную проблему урока (темы), которая активизирует познавательную деятельность учащихся по отношению ко всему материалу урока. Часто это бывает и единственная проблема, решение которой приводит к

усвоению всей темы урока. Проблемы могут быть основные в разделе предмета, основные в теме, основные на уроке.

Частные (вспомогательные) проблемы. Основная проблема урока иногда оказывается непосильной для самостоятельного решения. В этом случае учитель расчленяет материал на части и ставит более мелкие, частные проблемы. Решение частных проблем, как правило, посильно для большинства учащихся класса и не сдерживает темы урока. Значение их заключается еще и в том, что они раскрывают логику решения основной проблемы, «оконтуривают» отдельные этапы процесса решения проблем. Возникает возможность не только поэтапного решения проблемы, но и поэтапного формирования умения самостоятельно решать их.

4) По способам организации процесса решения

В зависимости от содержания задачи и цели урока педагог не только ставит перед обучающимися разные проблемы, но и по-разному организует их решение. Исходя из этого, проблемы могут быть фронтальные, групповые, индивидуальные.

Фронтальная проблема — проблема, которая выдвигается перед всем классом. Она решается «видимыми» усилиями всей группы — коллектива, процесс решения может принимать различные формы (дискуссии, совместное решение задачи вслух и т. д.).

Групповые проблемы решаются совместно группами обучающимися по три-четыре человека.

Группы могут решать самостоятельно одну общую или каждая свою отдельную проблему.

Индивидуальная проблема — это такая учебная проблема, которая ставится самим обучающимся или педагогом, но, как правило, решается

студентом самостоятельно (без посторонней помощи) в условиях группы или при выполнении домашнего задания.

Рассмотрим психологическую классификацию учебных проблем.

Основанием психологической классификации учебных проблем, по мнению М.И. Махмутова, может служить логическая и психологическая структура самой проблемы и особенности процесса ее решения, отражаемые в структуре творческой мыслительной деятельности обучающегося.

Исходя из этого может быть принято следующее деление учебных проблем: а) в зависимости от характера заключенного в проблеме неизвестного и содержания вызываемого им интеллектуального затруднения; б) в зависимости от способа решения учебной проблемы; в) с точки зрения характера содержания и соотношения известного и неизвестного в проблеме; г) кажущиеся (мнимые) проблемы.

5) В зависимости от характера неизвестного и вызываемого затруднения

Природа учебной проблемы определяется ее структурой, которая всегда имеет три основных элемента: 1) знание (известное), 2) незнание (неизвестное), 3) способы превращения неизвестного в известное (незнание в знание). Эти три элемента взаимосвязаны и взаимообусловлены. Выбор способов превращения незнания в знание в большей степени зависит от характера заключенного в проблеме неизвестного.

С точки зрения характера неизвестного почти все учебные проблемы можно считать аналитическими, т. е. такими, которые возникают при исследовании реально существующего, но неизвестного студенту объекта (понятия) и выдвигаются по отношению к этому

объекту. По логике учебного предмета в учебном материале неизвестным может быть правило, закон и т. п. объект, который уже известен науке.

С точки зрения характера затруднения и вида мыслительной деятельности по преодолению этого затруднения, все учебные проблемы можно разделить на два типа: алгоритмические и эвристические.

Алгоритмическая проблема. Если имеется ситуация задачи (упражнения), в которой требуется применить готовый, прочно усвоенный учащимися алгоритм, т. е. точные предписания последовательного выполнения определенных действий, своего рода свод правил решения серии однородных задач, основанных на едином методе решения, то в этом случае, конечно, не существует никакой проблемы. Поэтому под термином «алгоритмическая проблема» М.И. Махмутов имеет в виду такую проблему, для решения которой требуется применять готовые алгоритмы, но в новых условиях, применительно к иным исходным данным по сравнению с прежними ситуациями использования этих алгоритмов учеником. Еще более сложный вид «алгоритмической проблемы» встречается в тех случаях, когда изменения в новой ситуации настолько существенны, что требуют изменения самого алгоритма. Постановка алгоритмической проблемы обуславливает аналитический (логический) вид мыслительной деятельности студента [26].

Эвристическая проблема возникает в такой ситуации, которая по содержанию данных и цели не указывает алгоритмов решения, т. е. способ решения данной проблемы надо найти. Поиски способов решения связаны главным образом с интуитивным мышлением (с «инсайтом»), но могут быть эвристические проблемы, связанные с применением специальных способов и приемов эвристической деятельности — эвристик. Решение эвристической проблемы часто требует догадки и

предположений, доказательство которых может осуществляться также и аналитическим путем [15].

Как правило, в процессе решения учебных проблем наблюдается сочетание аналитического и эвристического мышления. Это объясняется и изменением характера самой проблемы по мере выявления новых связей и отношений между ее элементами, в результате чего алгоритмическая проблема часто переходит в эвристическую.

Фиксированная проблема. Алгоритмическая и эвристическая проблемы по содержанию затруднения могут быть одновременно и фиксированными проблемами. Фиксированная проблема отражает механизм особых случаев возникновения проблемной ситуации (и вычленения проблемы) из ситуации задачи.

б) В зависимости от способа решения

По этому признаку все учебные проблемы можно разделить на три основных типа: информационную проблему, аналоговую и гипотетическую. Термины взяты, исходя из этимологии указанных слов, они могут считаться условными.

Информационная проблема. Как известно, не все проблемы, выдвигаемые, учителем, учащиеся решают самостоятельно. Проблема сформулирована, идет поиск способа решения. Но он находится не в результате аналитико-синтетической деятельности, а гораздо проще, например: обучающийся заглянул в книгу и нашел ключ к решению или решение подсказал педагог, товарищ.

Информационная проблема характерна для проблемного изложения. Педагог ставит проблему и объясняет способ ее решения. Она встречается и в традиционном обучении.

Информационный тип проблем слабо влияет на развитие творческих способностей обучающихся, хотя сам процесс постановки проблемы и стимулирует активный мыслительный процесс.

Аналоговая проблема (решается по аналогичным способам решения) характерна для группы практических проблем. Поставленная проблема не всегда требует нового способа решения (даже при усвоении нового знания). Применение уже известного способа решения проблемы в новой ситуации, при новом сочетании известного и неизвестного также требует творческого мышления. Поэтому решение задач по аналогии не всегда означает репродуктивное усвоение новых знаний, оно, как правило, осуществляется путем переноса.

Решение проблемных задач по аналогии связано и с возникновением ассоциаций. Эти элементы участвуют в аналитическом типе мышления, но аналоговая проблема может решаться и эвристическим путем.

Аналогия имеет большое значение и для построения *гипотез*, и для дальнейшего исследования возможных объективных связей, возбуждает поиски, наводит на догадки [47].

Гипотетическая проблема (решаемая путем развития идеи, предположения, гипотезы). Как известно, под гипотезой понимается не только предположительное суждение и умозаключение. Гипотеза — это и сам процесс выдвижения и доказательства предположительных суждений и умозаключений о сути объясняемого предмета, называемый, другими словами, приемом дедуктивного развития гипотезы. Гипотетическая проблема - наиболее распространенный основной тип учебных проблем. Они решаются путем суждений и умозаключений в ходе выдвижения предположений, гипотез, их проверки и обоснования, а

это отличительные особенности эвристической деятельности. Необходимо указать, что некоторые основные проблемы урока могут иметь признаки двух и даже трех указанных типов одновременно.

7) Кажущиеся (мнимые) проблемы

Так же, как и в процессе научных исследований, в учебном процессе наблюдается возникновение мнимых учебных проблем, которые, однако, в определенной степени влияют на активизацию познавательной деятельности обучающихся. Эти проблемы не являются средством управления учением студента, но играют заметную роль в развитии воображения, фантазии студентов и занимают определенное место в их игровой, учебной и практической деятельности. Такие проблемы М.И. Махмутов называет кажущимися. Они обычно бывают трех типов: преждевременные, повторные и нереальные [13].

Преждевременные проблемы возникают по логике учебного процесса в ходе теоретического обучения или практической деятельности обучающихся. Они возникают до того, как появляются условия их решения. Такие проблемы могут быть использованы педагогом как прием для создания перспективы в учебном процессе.

Повторные проблемы — это проблемы, которые формулируются повторно как проблема, но они уже решались. Однако вследствие того, что они или по-новому формулируются или принципы их решения забыты, они кажутся новыми, но решение их облегчается путем актуализации ранее усвоенных способов решения. Такие проблемы иногда даются педагогом для самостоятельного решения слабым студентам, т. е. используются как средство индивидуализации обучения.

8) По характеру содержания и соотношения известного и неизвестного в проблеме

Соотношение известного и неизвестного в проблемной ситуации бывает различным. В зависимости от различного соотношения известного и неизвестного, которое внешне выражается как противоречие между данными задачи и ее требованием, все учебные проблемы можно разделить на полные (закрытые) и неполные (открытые).

С точки зрения «данных» и «цели» И. Ван де Гер, например, выделяет два типа проблем: проблемы интерполяции (нахождение связей между данными и целью внутри проблемы) и проблемы экстраполяции (нахождение по ряду данных значений других значений, находящихся вне этой проблемы). Оба эти типа могут быть прогрессивные, регрессивные и смешанные [18].

Полная (закрытая) проблема, или проблема интерполяции, несет в себе почти всю необходимую информацию «о себе», т. е. характеризуется противоречивой информацией.

Неполная (открытая) проблема, или проблема экстраполяции, – это такая проблема, которая возникает из ситуации (задачи), содержащей в основном только подробные данные (факты), а цель точно не установлена (*прогрессивная* экстраполяция) [14].

Рассмотрим классификацию проблемных ситуаций.

Имеется уже свыше 20 классификаций проблемных ситуаций. Их анализ свидетельствует о том, что до сих пор ни в психологии, ни в дидактике, ни в методиках преподавания отдельных предметов нет единого мнения относительно исходных принципов классификации проблемных ситуаций; для их классификации используются различные основания [24].

В книге «Проблемные ситуации в мышлении и обучении» А.М. Матюшкин сформулировал шесть правил создания проблемных ситуаций; четыре правила управления процессом усвоения в проблемной ситуации; пять правил, определяющих последовательность проблемных ситуаций. Эти «правила проблемного обучения» фактически можно считать дидактическими рекомендациями педагогу по организации процесса проблемного обучения. Также А.М. Матюшкин разработал классификацию проблемных ситуаций в наиболее общем виде, т.к. в основу ее положены три наиболее общих основания.

Одно из них - это действие, которое является главным элементом поведения человека, его деятельности, а также одним из наиболее общих элементов, усваиваемых человеком в процессе обучения. В строении действия принято выделять три компонента: цель (предмет), способ и условия действия. В зависимости от того, какой структурный компонент действия будет представлен в проблемной ситуации как неизвестное, возможны три достаточно общих класса проблемных ситуаций.

К первому классу относятся такие, в которых усваиваемым неизвестным является цель (предмет действия). В ситуациях такого рода неизвестное будут составлять какие-либо усваиваемые человеком закономерности, теоретические положения. В соответствии с этим А.М. Матюшкин характеризует данный класс проблемных ситуаций как теоретический. Чаще всего эти ситуации применяются при изучении гуманитарных предметов.

Ко второму классу А.М. Матюшкин относит такие ситуации, в которых усваиваемое неизвестное составляет способ действия, т.е. это ситуации, возникающие при несоответствии известного и требуемого способов действия. Проблемные ситуации этого рода широко

представлены при усвоении многих предметов, предполагающих формирование у обучающихся достаточно сложных способов выполнения тех или иных действий (языковых, математических операций, многих практических умений и двигательных навыков). Сюда также относятся ситуации, возникающие в процессе обучения общим и специфическим способам решения задач в различных дисциплинах.

В третий класс входят такие проблемные ситуации, в которых неизвестным являются новые условия действия. Такие ситуации возникают в тех случаях, когда при известном способе действия ставится такое задание, в котором должны быть найдены новые условия регуляции действия, т.е. все те условия, в которых придется их выполнять.

А.М. Матюшкин осуществил психологический подход к классификации проблемных ситуаций. Но, по мнению И.А. Ильницкой, не менее важен и гносеологический подход к классификации проблемных ситуаций. Сторонники такого подхода считают, что общее представление о проблемных ситуациях предполагает их классификацию как различных типов противоречий в сознательной деятельности обучающихся.

Например, Т.В.Кудрявцев в основу выделения типов проблемных ситуаций положил принцип несоответствия или противоречия имеющихся у обучающихся знаний, умений, навыков. Исходя из этого, он намечает шесть типов проблемных ситуаций, которые могут быть использованы при изучении различных учебных предметов.

1. Проблемные ситуации возникают в тех случаях, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний у студентов и теми требованиями, которые предъявляются к ним при решении новых учебных задач. Указанное несоответствие, доходящее в ряде случаев до противоречия, по мнению Т.В.Кудрявцева, возникает,

во-первых, между усвоенными обучающимися знаниями и новыми фактами, обнаруживающимися в ходе решения задач; во-вторых, между одними и теми же по характеру знаниями, но более низкого и более высокого уровня; в-третьих, между научными знаниями и знаниями донаучными, житейскими, практическими.

2. Возможность создания проблемных ситуаций обеспечивается тем, что обучающийся ставится перед многообразием выбора из имеющихся систем знаний той единственно необходимой системы, использование которой может обеспечить правильное решение задачи. Действительно, из анализа классификации учебных проблем можно увидеть, что решение задач с неполными данными толкает обучающихся на путь самостоятельного добывания знаний, а постановка задач с излишними данными ставит обучающихся перед проблемой выбора и оценки знаний, активизируя тем самым их поисковую деятельность [34].

3. Проблемные ситуации часто возникают перед студентами и тогда, они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний.

4. Проблемная ситуация возникает и в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием его теоретического обоснования.

5. Возможность создания ряда особых проблемных ситуаций – при формировании пространственных представлений – обеспечивается тем, что между внешним видом схематических технических изображений принципиального характера и конструктивным оформлением конкретного технического устройства отсутствует прямое соответствие.

6. Возникновение ряда проблемных ситуаций (также в области оперирования пространственными представлениями, соотношениями и зависимостями) может быть обеспечено и тем, что многие схематические изображения «статического характера» требуют в процессе их чтения оперирования «динамическими» пространственными образами [14].

Наибольшее применение в практике обучения, как считает И.А. Ильницкая, получила классификация М.И. Махмутова. Он намечает несколько способов создания проблемных ситуаций, например:

1.при столкновении обучающихся с жизненными явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения;

2.при организации практической работы обучающихся;

3.при побуждении обучающихся к анализу жизненных явлений, приводящих их в столкновение с прежними житейскими представлениями об этих явлениях;

4.при формулировании гипотез;

5.при побуждении обучающихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению;

6.при побуждении обучающихся к предварительному обобщению новых фактов;

7.при исследовательских заданиях.

В данном пункте мы рассмотрели виды проблем и проблемных ситуаций, предложенные известными педагогами. Использование указанных классификаций помогает учителю избрать конкретные пути эффективной постановки проблем и создания проблемных ситуаций на уроке [16].

1.3 Специфика применения метода проблемного обучения (кейс-метод) в процессе изучения правовых дисциплин

Кейсовый метод – это метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Он появился в начале XX века и использовался в области права и медицины. Ведущая роль в распространении кейсового метода принадлежит Гарвардской Школе Бизнеса. В последнее время метод нашел широкое применение на Западе в области изучения менеджмента и маркетинга.

Классическими школами кейс-стади являются:

1) *Гарвардская (американская)*. Целью метода является обучение поиску единственно верного решения. Кейс составляет 20–25 страниц текста, плюс 8–10 страниц иллюстраций.

2) *Манчестерская (европейская)*, которая предполагает многовариантность решения проблемы. Такой кейс составляет 10–15 страниц текста, плюс несколько приложений.

Идеи кейс-стади довольно просты.

Во-первых, метод предназначен для получения знания не по точным наукам, а по тем дисциплинам, истина в которых плюралистична, т. е. нет однозначного ответа на познавательный вопрос, а есть несколько ответов которые могут соперничать по степени истинности. Задача преподавания здесь сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и выбор решения в их проблемном поле.

Во-вторых, акцент образования здесь переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя. Отсюда принципиальное отличие кейс-метода от

традиционалистских методик – демократизм в процессе получения знания, когда студент по сути дела равноправен с другими студентами и преподавателем в процессе обсуждения проблемы.

В-третьих, результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

В-четвертых, технология метода довольно проста. По определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить. Эта модель представляет собой текст объемом от нескольких страниц до нескольких десятков страниц, который и называют «кейсом». Студенты предварительно прочитывают и изучают кейс, привлекая к этому материалы лекционного курса и другие самые различные источники информации. После этого идет подробное обсуждение содержания. При этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т. е. в роли диспетчера процесса сотворчества.

В-пятых, несомненным достоинством метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

Наконец, в-шестых, здесь преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с сухостью, неэмоциональностью изложения материала. Эмоций, творческой конкуренции и даже борьбы здесь так много, что хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральный спектакль.

Метод кейсов представляет собой по сути обучение методом ситуаций или прецедентов.

У метода case-study есть свои признаки и технологические особенности, позволяющие отличить его от других методов обучения. Кейсы отличаются от задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий, поскольку цели использования задач и кейсов в обучении различны. Задачи обеспечивают материал, дающий студентам возможность изучения и применения отдельных теорий, методов, принципов. Обучение с помощью кейсов помогает студентам приобрести широкий набор разнообразных навыков. Задачи имеют, как правило, одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему.

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

Критерии отличия кейсов от других учебных занятий:

- источник – люди, вовлеченные в ситуацию и требующие решения;
- процесс отбора информации на основе реальных учебных целей, вызывающих интерес;
- содержание – дозированная информация, позволяющая войти в проблему;
- проверка – выяснение реакции студентов на кейс;
- устаревание, что требует новых подходов;

▪ модерация работы с кейсом – работа группы (3–5 чел.) по разным темам или по одной, конкурируя между собой в поиске лучшего решения.

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

иллюстративные учебные ситуации – кейсы, цель которых – на определенном практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации; *учебные ситуации* – кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме; *учебные ситуации* – кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т. д.; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов; *прикладные упражнения*, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее; цель такого кейса – поиск путей решения проблемы.

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

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

Изучение предмета студентами осуществляется путем рассмотрения большого количества кейсов в определенных комбинациях. Наиболее распространенными *видами кейсов* являются:

- *структурированный (highly structured)*: минимум информации; для решения применяют определенную модель или формулу; у таких задач существует оптимальное решение;

- *«маленькие наброски» (short vignettes)*: содержат 1–10 страниц текста и 1–2 страницы приложений; они знакомят с ключевыми понятиями; при разборе надо опираться на свои знания;

- *большие неструктурированные «кейсы» (long unstructured cases)*: объемом до 50 страниц – самые сложные; информация в них очень подробная, в том числе и ненужная, а необходимая может и отсутствовать;

- *«первооткрывательские кейсы» (ground breaking cases)*: разбирающий должен предложить новое решение.

В зависимости от поставленных задач кейсовые пакеты можно классифицировать следующим образом:

- *вводный кейс* – сведения о наличии проблемы, ситуации, явления;

- *информационный* – объем знаний о какой-либо проблеме, изложенный с той или иной степенью детальности;

- *стратегический* – развитие умения анализировать среду в условиях неопределенности и решать комплексные проблемы со скрытыми детерминантами;

- *исследовательский* – представление результатов анализа ситуации в форме изложения;

– *тренинговый* – направлен на упрочение и более полное усвоение уже использованных ранее инструментов и навыков – технических, логических и т. п.

В зависимости от формы и внутренней структуры различаются такие *виды кейсов*:

комплексный (модульный) кейс – не менее 20 страниц информации, первичных данных, образцов документов и т. п.; *кейс-изложение* – включает факты: рассказ о какой-либо ситуации, проблеме, путях ее решения, основные выводы; *кейс-иллюстрация* – содержит некоторый пример по изучаемой теме; небольшой по объему; *кейс-практическая задача* – информация о реальной ситуации для выполнения задания по теме; *кейс со структурированными вопросами* – четкий перечень вопросов для обсуждения; *кейс без структурированных вопросов* – предложение выявить и обосновать пути решения проблемы, описанной в ситуации;

По наличию сюжета кейсы делятся на сюжетные и бессюжетные.

Сюжетные кейсы обычно содержат рассказ о произошедших событиях, включают действия лиц и организаций.

Бессюжетные кейсы, как правило, прячут сюжет, потому что четкое изложение сюжета в значительной степени раскрывает решение. Внешне они представляют собой совокупность статистических материалов, расчетов, выкладок, которые должны помочь диагностике ситуации, восстановлению сюжета.

Временная последовательность материала также накладывает отпечаток на жанровые особенности кейса.

Кейсы в режиме от прошлого к настоящему характеризуются естественной временной последовательностью событий, позволяют хорошо выявлять причинно-следственные связи.

Кейсы-воспоминания характеризуются тем, что время в них прокручивается назад: герои что-то вспоминают, сами воспоминания отрывочны, часто несистемны, фрагментарны, что создает затруднения по восстановлению временных цепочек. По сути дела анализ кейса сводится к реконструкции ситуации, ее осмыслению в аспекте той или иной познавательной парадигмы.

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

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

– *личностные кейсы*, в которых действуют конкретные личности, менеджеры, политики, руководители;

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

– *многосубъектные кейсы* обычно включают в себя несколько действующих субъектов.

Кейсовые методики, во-первых, позволяют легко соотносить получаемый теоретический багаж знаний с реальной практической ситуацией; во-вторых, вносят в обучение элемент загадки; в-третьих, разбираемая ситуация не связана ни с каким личным риском ни для одного из участников.

К *достоинствам* данного метода следует отнести:

- получение навыков решения реальных проблем;

- получение навыков работы в команде (Team Job Skills);
- выработка навыков простейших обобщений;
- получение навыков презентации;
- получение навыков пресс-конференции, умения формулировать вопрос, аргументировать ответ.

В то же время существуют серьезные проблемы использования этого метода:

во-первых, сложность, т. к. метод содержит в себе другие методы; во-вторых, особый стиль обучения, т. к. предполагает активное участие преподавателя в работе студентов; в-третьих, эффективность при использовании метода кейсов на всех занятиях данного курса.

Стратегическими принципами развития кейсового метода являются следующие:

- внедрить его в программы подготовки специалистов по современным рыночным специальностям;
- активизировать использование метода case-study в системе дополнительного профессионального образования;
- метод case-study необходимо использовать в единстве с другими методами обучения, в том числе традиционными;
- применение метода case-study должно быть методически обеспечено.

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

- соответствовать четко поставленной цели создания;

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

Предполагается, что не существует однозначно правильных решений. Суть обучения методом case-study состоит в том, что каждый предлагает варианты, исходя из имеющихся у него знаний, практического опыта и интуиции. Высокий обучающий эффект обеспечивают кейсы, которые имеют следующие характеристики:

- кейс «рассказывает»; он должен иметь фабулу;
- строить кейс желательно на современном материале, не выходя за пределы последних пяти лет;
- кейс должен вызывать чувство сопереживания с его главными действующими лицами; должна быть описана личная ситуация главных персонажей;
- реализма и конкретики добавляют материалы из официальных и неофициальных источников; знания студента о людях, чьи высказывания цитируются, помогают интерпретации ситуации в целом;
- кейс должен содержать примеры решений, заслуживающих высокой оценки, – как прецеденты для будущих решений;
- желательно, чтобы кейс требовал принятия решений, а не простой оценки решений, ранее принятых другими;
- кейс прививает навыки профессиональной деятельности, давая студенту модель, которую он может взять за образец в реальной жизни.

Таким образом, проблемная ситуация - это интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом действия. Это побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация есть закономерность продуктивной, познавательной творческой деятельности. Она побуждает начало мышления, активную, мыслительную деятельность, которая протекает в процессе постановки и решения проблемы.

Проблемная ситуация стимулирует мыслительную деятельность обучающегося в процессе обучения.

Проблемная ситуация - центральное звено проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность, активизируется мышление, создаются условия для формирования правильных обобщений.

ГЛАВА 2 РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСА КЕЙСОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАВО»

2.1 Оценка процесса применения методов проблемного обучения в Брединском филиале ГБПОУ «Карталинского многоотраслевого техникума»

Полное наименование организации: Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение

"Карталинский многоотраслевой техникум"

Краткое наименование организации: ГБПОУ КМТ

Дата создания организации: 19.12.2014

Место нахождения юридического лица 457351, Россия, Челябинская область, Карталинский район, г. Карталы, ул. Ленина 18. пер. Учебный 4 (корпус №2)

Контактный телефон 8-35133-5-60-30, 8-35133-5-60-31, 8-35133-2-11-35 (корпус №2)

Адрес электронной почты nga501@rambler.ru

Училище было организовано 29.10.1959 года на базе железнодорожного техникума. Так было создано Карталинское сельскохозяйственное училище № 3, а ещё раньше здесь была школа бухгалтеров и механизаторов. Все здания были барачного типа, кроме учебного корпуса и общежития, был клуб, прачечная, столярный цех и баня.

В техникуме три формы обучения - дневное, вечернее и заочное. Студенты получают дипломы и среднее профессиональное образование.

Визитной карточкой нашего техникума является трактор Фордзон - Путиловец, Краснопутиловского завода, выпущенный в 1923 году. Он был собран из запчастей, а недостающие детали ребята ковали и вытачивали сами. С 1967 года трактор ходил на демонстрации и был воздвигнут на пьедестал в рабочем состоянии. В основании памятника заложена капсула комсомольцам 2005 года.

Определение эффективности использования преподавателем техникума педагогической технологии является одной из важнейших задач квалиметрии качества образовательного процесса. Данный процесс позволяет оценить, насколько реальные результаты в подготовке будущего специалиста с учетом применения технологии обучения соответствуют целям образования, ФГОС СПО.

Собственно эффективность применения технологии проблемного обучения в преподавании в техникуме может быть оценена по следующим, наиболее важным параметрам:

- отражение в содержании целей и задач образования, вопросов воспитания и развития личности обучающегося;
- отражение в содержании дисциплины актуальности, значимости современного знания;
- информативность учебного материала, используемого для изучения обучающимися в техникуме;
- соответствие методов проблемного обучения целям и содержанию учебного материала;
- разнообразие проблемных методов и приемов обучения, применяемых на занятиях;
- универсальность применения методов обучения, используемых в рамках технологии проблемного обучения;

- уровень активности и самостоятельности обучающихся в учебной деятельности;
- проявление творчества и креативности при выполнении учебных задач.

Следует учесть, что список обозначенных параметров не претендует на исчерпывающую полноту, при этом они могут служить средством оценивания эффективности как педагогической технологии в целом, так и конкретного учебного занятия по дисциплине.

Некоторые существенные для данного исследования критерии оценки деятельности педагога могут быть выделены из перечня критериев С.С. Кашлева:

- степень технологической культуры преподавателя;
- использование педагогом собственных наработок педагогических технологий;
- возможности творческого преобразования технологии;
- создание ситуации успеха в деятельности обучающихся и педагога в процессе реализации технологии;
- достаточно подробное и системное описание технологии;
- организация взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- значимые изменения в психике обучающихся (уровень мотивации, эмоциональные состояния, знания, умения, и т. п.).

Специальность: Механизация сельского хозяйства

Курс: 1

Дисциплина: Право

Анализ уроков теоретического обучения:

Анализ проведенных уроков позволил изучить специфику учебной работы со студентами техникума. В процессе подготовки к проведению занятий преподавателем была изучена литература, определены темы и вид занятий, структура, методы и средства обучения.

В процессе подготовки и проведении уроков были выделены следующие этапы: предварительное ознакомление с темой, непосредственное проведение занятия, подведение итогов.

В структуре занятия преподаватель выделял этапы в соответствии с типом занятия, использовал различные методы обучения (словесные, наглядные, практические; проблемные методы, активные методы – мозговой штурм).

Организационный этап проведен успешно: приветствие, осуществлен контроль за дисциплиной, переключка группы, установлены связи с предыдущими занятиями, поставлены задачи перед группой. Проверка домашнего задания заменена проверкой и оценкой контрольной работы, с исправлением неточностей и ошибок в ней.

Изучение нового материала было с сообщением текущей темы, которая связана с ранее изученной, студенты были вовлечены в работу на занятии, им даны примеры из жизни. Учащиеся выполняли проблемные задания, отвечали на вопросы, в ходе которых были подведены к самостоятельным выводам. Доска использовалась рационально.

Также в ходе занятия студенты задавали вопросы, которые преподаватель доступно объяснял. В конце занятия были подведены итоги всей темы. Важно отметить, что изложение темы носило рассуждающий характер, что послужило основным фактором заинтересованности студентов.

Среди средств обучения активно использовались учебные пособия, схемы, карточки, компьютерные средства (проектор, презентация).

В конце занятий проводились различные формы закрепления знаний: тесты, карточки-задания, проблемные ситуации, задачи.

Таким образом, можно отметить знание преподавателем методики проведения занятий, которая основывается с учетом современных требований дидактики, задачи занятия решаются комплексно, структура занятий, методы и средства обучения соответствуют виду занятия. Положительная психологическая атмосфера поддерживается за счет организации сотрудничества.

Среди лекторских данных следует отметить отличное знание предмета, свободное владение материалом, эмоциональность изложения, ораторское мастерство, умение установить контакт с аудиторией, приятный внешний вид.

Общие выводы по занятиям: между преподавателем и студентами преобладает демократический стиль общения; темп проведения занятия – средний: хорошая дисциплина, заинтересованность студентов. У группы было сформировано полное представление об изучаемой теме. В целом занятие было проведено на достаточно высоком уровне.

Анализ урока производственного обучения:

Урок начат своевременно, без опозданий мастера и учащихся. На организационную часть отведено 5 минут. К уроку мастер подготовил необходимое оборудование заранее. Структура урока подчинена плану, план выполнен в полном объеме, но отмечается превышение времени, отводимого на вводный инструктаж.

Санитарно-гигиеническое состояние мастерской соответствует требованиям СанПин. В наличии имеется все необходимое оборудование,

состояние его удовлетворительность (проектор, презентация к уроку). Рабочие места мастера и учащихся оснащены полностью и подчинены задачам урока.

Для проведения вводного инструктажа правильно подобран учебный и наглядный материал, но превышено время. Проведен устный опрос по ранее изученной теме, актуализированы знания учащихся, необходимые для проведения работы. Использованы различные наглядные пособия – инструкционные карты, схемы, таблицы.

Речь мастера технически правильная, используемые термины понятны для учащихся, выступление логически выстроено. Для повышения активности и осознанности восприятия мастер использует различные проблемы вопросы. Профессиональную квалификацию мастера можно оценить на высоком уровне.

Содержание упражнений учащихся и методика проведения текущего инструктажа. Упражнения соответствуют целям урока, используется методика индивидуального инструктирования учащихся, обходы выполнены своевременно, оказана помощь учащимся, испытывающих трудности в выполнении работы. Самостоятельность большинства учащихся высокая, практически все самостоятельно выполняли работу кроме трех учащихся.

В конце урока проведен контроль работ, дано домашнее задание и рекомендации по его выполнению. Дисциплина на уроке рабочая, хотя и не было полной тишины.

2.2 Разработка кейсов по дисциплине «Право»

Комплекс кейсов создавался на основе календарно-тематического плана по дисциплине «Право» (Приложение 1).

Для студентов 1 курса, группы 05МО, специальность: «Механизация сельского хозяйства».

Количество часов по учебному плану на дисциплину 2016 / 2017 учебный год 22 часа.

Комплекс включает кейсы по 20 темам :

Тема 1. Введение. Юриспруденция как важная общественная наука.

Цели и задачи изучения права в современном обществе.

Тема 2. Происхождение государства и права. Из истории российского права.

Тема 3. Основные формы права Нормативные правовые акты и их характеристика.

Тема 4. Порядок принятия и вступления в силу законов в РФ. Действие нормативных правовых актов во времени, в пространстве и по кругу лиц.

Тема 5. Конституционное право как отрасль российского права. Основы конституционного строя РФ.

Тема 6. Система государственных органов РФ. Правоохранительные органы РФ.

Тема 7. Понятие гражданства. Порядок приобретения и прекращения гражданства в РФ.

Тема 8. Основные конституционные права и обязанности граждан России.

Тема 9. Право граждан РФ Участвовать в управлении делами государства.

Тема 10. Обязанность защиты Отечества.

Тема 11. Основания и порядок обращения в Конституционный Суд РФ.

Тема 12. Правовые последствия принятия решения Конституционным Судом РФ.

Тема 13. Гражданское право и гражданские. Гражданско- правовые договоры правоотношения. Право собственности на движимые и недвижимые вещи, деньги, ценные бумаги.

Тема 14. Личные имущественные права граждан: честь, достоинство, имя. Способы защиты имущественных и неимущественных прав.

Тема 15. Понятие семейных правоотношений. Права и обязанности супругов. Брачный договор.

Тема 16. Понятие трудовых правоотношений. Трудовой договор: понятие и виды, порядок заключения и расторжения. Коллективный договор.

Тема 17. Трудовые споры и порядок их разрешения. Правовые основы социальной защиты и социального обеспечения.

Тема 18. Административное право и административные правоотношения. Административная ответственность.

Тема 19. Уголовное право. Преступление как наиболее опасное противоправное деяние. Особенности уголовной ответственности несовершеннолетних.

Тема 20. Международное право. Понятие международного права и гуманитарного права.

Структура комплекса:

- Предисловие;

- Оглавление;
- Кейсы;
- Рекомендации по реализации комплекса кейсов в процессе изучения дисциплины «Право».

Структура кейсов:

1. Текст кейса.
2. Вопросы для обсуждения.
3. Приложения.
4. Кейсы

2.3 Рекомендации по реализации комплекса кейсов в процессе изучения правовых дисциплин

Подготовив кейс, необходимо продумать технологию работы с ним в учебном процессе.

Кейс – единый информационный комплекс, состоящий, как правило, из трех основных частей (каждая из которых также может быть структурирована):

Структура большого (полноформатного) кейса

Условно можно выделить четыре части полноформатного учебного материала:

- Текст кейса.
- Вопросы для обсуждения.
- Приложения.
- Методические рекомендации для преподавателей по работе с кейсом.

Примерная технология разработки кейса:

1. Разработка идеи кейса (тематика, учебные цели).
2. Разработка примерной структуры кейса.
3. Работа с источниками информации:
 - 3.1. В конкретной организации (компании): перечень вопросов представителям организации, перечень необходимых документов.
 - 3.2. Работа с открытыми источниками: подбор статей в периодических изданиях, исследование статистических отчетов, данных публичной отчетности крупных компаний и пр.
4. Отбор фактографии, необходимой для формирования кейса (позволяющей поставить конкретные учебные задачи, а затем и решить их).
5. Формирование и редактирование кейса (включая его «стилизацию»).
6. Подготовка рекомендаций преподавателям по использованию кейса.

Трудоёмкость создания кейса зависит от его вида (по целям, формату представления), а также от условий, в которых осуществляется разработка.

По оценкам специалистов трудоёмкость разработки кейса может составлять от двух недель до нескольких месяцев [5].

Оформляя учебный кейс, необходимо обратить внимание на следующее:

- ситуационная задача имеет иерархическую структуру, поэтому важно выбрать соответствующие стили и инструменты оформления;

- необходимо делать ссылки на источники информации: как на печатные издания, средства массовой информации, так и на сведения, полученные от специалистов в ходе интервьюирования, личных бесед;
- информация из периодических изданий и книг включается в текст кейса согласно правилу «добросовестного использования».

Общие требования, предъявляемые к учебным кейсам

Учебные кейсы должны соответствовать своему назначению, т. е. предоставлять возможность решения учебных задач. Кейс – это прежде всего учебно- методический материал, а не просто рассказ о событиях, которые стали известны автору. Рассматривая полноформатные кейсы, можно выделить ряд ключевых требований, предъявляемых к ним.

1. Ориентация на конкретную аудиторию. Поскольку уровень знаний и опыта в значительной степени определяет процесс использования методического материала, должна быть четко определена аудитория, для которой он подготовлен.

2. Понятие выражение того, зачем написан кейс. Следует четко обозначить, какие учебные цели могут быть достигнуты с его помощью. Для всех, кто будет работать с кейсом, он должен иметь конкретный смысл. Как правило, целесообразно направлять свои авторские усилия на моделирование типовых ситуаций, которые наиболее часты в жизни и с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности. Кейс позволяет видеть в ситуациях типичное и предопределяет способность анализировать их посредством применения аналогии. Тематика кейсов должна в максимальной степени предоставлять возможность их использовать для изучения базовых, ключевых вопросов в рамках соответствующего курса, которые обычно выносят на семинарские занятия. Это существенно увеличивает

потенциал их распространения, а также использования другими преподавателями.

3. Достоверность факторов. Несмотря на возможность исключения, кейс, как правило, не придуман автором. Так или иначе, он опирается на реальные события, которые имели место в практической деятельности.

4. Проблемный характер описываемой ситуации. Кейс должен быть структурирован таким образом, чтобы предоставлять студентам и слушателям возможность самостоятельного анализа и поиска решений на основе имеющейся информации. В центре материала находится проблема, ситуационная задача, поиска решения которой составляю основу работы с кейсами. Деятельность по решению проблемы предполагает наличие разных альтернатив, в которых различные элементы деятельности можно ранжировать по критериям важности и срочности. Если все предельно ясно, а из всех вариантов ответа возможен один- единственный, то проблемы попросту нет и обсуждать здесь нечего. Авторами кейса следует позаботиться о том, чтобы предполагаемые альтернативы воспринимались как реальные и имелась возможность получения информации, чтобы их отстаивать. Для осуществления выбора студенты и слушатели должны иметь возможность выработать критерии оценки. Хорошо, когда предпочтительная альтернатива не лежит на поверхности и нуждается в обосновании. Проблема, если вызов реальный, должна задевать читателя, пробуждать желание поиска решений. Главное внимание следует уделять методической проработанности материала, возможности проведения на его основе заинтересованных обсуждений, дискуссий с очевидной пользой для усвоения программы учебного курса. Столкновение идей или людей- лучшая гарантия успеха кейса.

5. Приближенность к реальной работе юриста по всей совокупности характеристик моделирования ситуации. Это относится и к неявной форме описания проблемы, и к отсутствию однозначной оценки места каждого из анализируемых факторов, определяющих развитие ситуации, и к принятию решений. Соответственно, причинно-следственные связи должны выявляться самими студентами.

6. Увлекательность изложения, живой повествовательный стиль в ситуационных упражнениях существенным образом отличаются от обычного для исследователей и педагогов научного стиля. Кейс должен провоцировать желание обсудить материал спорить открывая возможность для дискуссии. Хороший кейс не оставит слушателя равнодушным, он вызывает вопросы, будоражит любопытство и профессиональный интерес.

7. Недопустимость прямого авторского комментария. Говорят только персонажи, которые принимают решения. Автор- не персонаж кейса. Он не рассказывает ни о себе, ни о своей ответственности.

8. Учет межфункциональных аспектов деятельности организаций.

9. Временной аспект описания ситуации- обязательный атрибут кейса. Материалы должны четко отображать временную последовательность рассматриваемых событий либо предоставлять возможность выстраивать такую перспективу. Читатель должен быть сориентирован относительно не только последовательности, но и реального времени, с которым связаны центральные события кейса. В этой связи полезно выделение последней даты описываемых событий и даты, не позднее которой желательно принять решение. Предлагаемые решения также должны вписываться во временную последовательность

действий: важно не только то, что нужно сделать, но и когда и в какой последовательности.

10. Необходимое количество информации. Кейс должен содержать в явной или замаскированной форме достаточно информации для организации работы с ним. В противном случае обучающимся никогда не удастся принять решение. В этом заключается одно из правил игры. Кейс, как и всякая модель реальной ситуации, всегда содержит в себе определенное количественное и качественное упрощение по сравнению с реальной ситуацией в жизни.

Особо следует остановиться на проблеме излишней информации. Как правило, большой кейс содержит определенное количество фоновой информации. Это как раз и позволяет решать задачу развития навыков поиска именно той информации, которая необходима для принятия решений.

В мини- кейсах фоновая информация часто приносится в жертву ради экономии времени. Однако сознательное включение избыточного количества лишней, ненужной информации приводит к появлению нежелательных «ловушек» в процессе работы над кейсом. Студенты начинают детально прорабатывать «информационно обеспеченные» направления, которые, как потом выясняется, лишь маскируют главные сюжеты. В этом не заинтересован сам преподаватель, а все участвующие в обсуждении группы могут почувствовать свою несостоятельность и потерять интерес к дальнейшей работе. В целом ситуация должна быть самодостаточной. В хорошем кейсе нет ничего лишнего. Преподаватель осознанно должен включать в приложение или в текст дополнительные данные. Не следует злоупотреблять и количеством мелких деталей.

В заключение еще раз отметим, что основное требование, предъявляемое к учебным кейсам, - это ясное понимание автором того, для чего будет использоваться кейс и какие учебные задачи он решает. Названные выше требования относятся к традиционным полноформатным большим кейсам. Сужение круга решаемых задач, временные ограничения, акцент на развитие особых навыков и тому подобные особенности учебной работы отражаются на специфике самих кейсов. Типология кейсов, в основу которой положены учебные цели их использования, - распространенный способ их классификации.

Общие рекомендации по использованию кейса целесообразно оформить в виде небольшой «преподавательской записки» (или «заметки по использованию») в соответствии со следующей структурой:

- цель работы с кейсом;
- задачи работы с кейсом;

Методические рекомендации для преподавателей Действия
преподавателя при использовании кейса:

Например:

1. Подготовительная работа:

- подготовка (обновление) кейса;
- определение технологической модели занятия.

2. Работа с кейсом в аудитории:

- вступительное слово преподавателя, постановка цели и задач работы над кейсом;
- распределение студентов по мини-группам (2-5 чел.);*
- определение основных требований к формату и регламенту презентаций;
- организация работы студентов в мини-группах;

- организация презентации решений;
- организация общей дискуссии;
- подведение итогов дискуссии преподавателем;
- оценка преподавателем результатов проделанной работы.

* при небольшой численности студентов в группе рекомендуется индивидуальное выполнение задания.

Кейс может быть дан как в качестве индивидуального задания, так и в качестве группового задания для анализа, решения и последующей презентации (защиты) полученных результатов. В целях «погружения» участников занятия в ситуацию можно воспользоваться методом разыгрывания ролей, «мозгового штурма», других форм обсуждения.

Объясняя участникам занятия задачи работы с кейсом, необходимо определить критериальную систему, в соответствии с которой результаты работы будут оцениваться. Например, презентация решения креативного (открытого) кейса может оцениваться по критериальной системе, приведенной в табл.2.

Критерии оценивания кейса

- полнота и правильность выполнения заданий;
- точность и аккуратность представленных схем условиям, описанным в кейсе;
- аргументация своей позиции при ответе на вопросы;
- участие в дискуссии;
- четкость и логика устного выступления, грамотность речи;
- наличие и качество презентации

Критерии оценки

Таблица 2

Этапы кейс-метода	Критерии оценки	Кто оценивает	Максимальный балл
Самостоятельная индивидуальная работа с кейсом	Полнота проработки ситуации	Модератор	20
	Грамотная формулировка вопросов		20
	Использование учебно-методического обеспечения и рекомендаций по теме кейса		10
Итог по этапу			50
Работа малых групп	Отбор главного и полнота выполнения	Преподаватель (Эксперт)	10
	задания		
	Новизна и неординарность представленного материала и решений		5

	Активность работы, умение слушать и отстоять свое мнение		5
	Качество иллюстративног о материала		5
Итог по этапу			25
Дискуссия	Стройность, краткость и четкость изложения	Преподавател ь (Эксперт)	5
	Разрешающая сила, перспективность и универсальность решений		10
	Этика дискуссии,		5
	качество вопросов, ответов и рецензий		
Итог по этапу			25
Всего по всем этапам			100

от 80 и выше – «5»

от 50-80 – «4» от

30 – 50 – «3»

Если работа с кейсом предполагает письменный отчет, содержащий расчеты, выводы, необходимо чётко определить требования к форме и объему отчета. Если предполагается выступление с презентацией, необходимо разъяснить основные требования к её структуре, объему, стилю оформления.

Сформированные на основе практического материала многие кейсы ставят творческие междисциплинарные задачи, работа над решением которых способствует развитию не только профессиональных, но и общекультурных компетенций. Обсуждение процесса и результатов решения кейса может стать хорошим предметом для организации тематической дискуссии в режиме онлайн, или в формате форума, обмена мнениями и взаимной поддержки по вопросам решения профессиональных задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

С развитием научно-технического прогресса, увеличивается объем информации, обязательной для усвоения. Установлено, что информация быстро устаревает и нуждается в обновлении. Отсюда вытекает следующее, что обучение, которое ориентировано главным образом на запоминание и сохранение материала в памяти, уже только отчасти сможет удовлетворять современным требованиям.

Значит, выступает проблема формирования таких качеств мышления, которые позволили бы студенту самостоятельно усваивать постоянно возобновляющуюся информацию, развитие таких способностей, которые, сохранившись и после завершения образования, обеспечивали человеку возможность не отставать от ускоряющегося научно-технического прогресса.

Из этого можно сказать, что нужны новые методы и подходы в обучении, которые могли научить студентов учиться, т.е. самостоятельно находить и усваивать нужную информацию. Проблемные методы обучения создают условия для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у студентов техникума. Вооружают студентов основными знаниями, необходимыми специалисту в его квалификации, формируют профессиональные умения и навыки, т.к. для практики необходима теория, а для теории практика.

Использование преподавателями проблемных методов в процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев, М.Ю. Применение новых технологий в образовании [Текст] / М.Ю. Алексеев, С.И. Золотова. – М.: Троицк, 2013. - 162 с.
2. Астахова, Е.В. Познавательная активность студентов: поиск форм оптимизации [Текст] / Е. В Астахова. – М.: Альма-Матер, 2010. – 256 с.
3. Бабанский, Ю.К. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1994. – 398 с.
4. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
5. Базаров, Т.Ю. Управление персоналом: учебное пособие [Текст] / Т.Ю. Базаров. – М.: Мастерство, 2012. - 224 с.
6. Балаев, А.А. Активные методы обучения [Текст] / А.А. Балаев. – М. : Просвещение, 2011. – 186 с.
7. Баранов, С.П. Педагогика высшего образования [Текст] / С.П. Баранов, В.А. Сластенин. – М. : Высшая школа, 2010. – 451 с.
8. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М. : Просвещение, 2011. - 138 с.
9. Бомарева, Л.Д. Приёмы активизации познавательной деятельности учащихся [Текст] / Л.Д. Бомарева. – М.: Просвещение, 2012. – 279 с.
10. Бондаревский, В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию [Текст] / В.Б. Бондаревский. – М.: Просвещение, 2014. - 144 с.

11. Бордовская, Н.В. Современные образовательные технологии [Текст] / Н.В. Бордовская, Л.А. Даринская, С.Н. Костромина. – М.: Кнорус, 2011. - 269 с.
12. Борзова, Л. П. Игры на уроках [Текст] / Л.П. Борзова. – М.: Издательство ВЛАДОС - ПРЕСС, 2011.- 412 с.
13. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 2011. – 267 с.
14. Выготский, Л.С. Основные течения современной педагогики [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1994. - 673 с.
15. Герасимов, Б.Н. Интенсивные образовательные технологии: Методология управления педагогическими инновациями. Монография [Текст] /Б.Н. Герасимов. – Самара.: НОАНО ВПО СИБиУ, 2009.- 285с.
16. Давыдов, В.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / В. В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л. Б. Ительсон. – М. : Просвещение, 1999. - 288 с.
17. Давыдов, В.В. Теория развивающегося обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 2010. — 544 с.
18. Ермолаева, М.Г. Игра в образовательном процессе [Текст] / М.Г. Ермолаева. – М. : Каро, 2012. – 128 с.
19. Зарукина, Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие [Текст] / Е.В. Зарукина. – СПб. : СПбГИЭУ, 2010. — 235с.
20. Ильин, Е.П. Психология для педагогов [Текст] / Е.П. Ильин. – М. : Питер, 2012. — 640 с.

21. Ильина, Т. А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 2011. – 345 с.

22. Калмыкова, З.И. Зависимость уровня усвоения знаний от активности учащихся в обучении [Текст] / З.И. Калмыкова. – М. : Просвещение, 2010. -118 с.

23. Коменский, Я. А. Педагогическая дидактика [Текст] / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1999. - 416 с.

24. Коротаева Е.В. Уровни познавательной активности [Текст] / Е.В. Коротаева. – М.: Народное образование. – 2013. – 156 с.

25. Кром, В. И. Активизация познавательной деятельности учащихся [Текст] / В.И. Кром. – М. : Просвещение, 2011. – 356 с.

26. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М. : Просвещение, 2014. – 218 с.

27. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 2012. — 302 с.

28. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 2011. — 190 с.

29. Матусевич, А.П. Кейсы и кейс-стади: вопросы методологии [Текст] /А. П. Матусевич. – М.: Магистр: ИНФРА-М, 2010.- 112с.

30. Матюхина, М. В. Учебная деятельность и ее структура [Текст] / М.В. Матюхина. – М. : АРКО, 2014. – 218 с.

31. Матюшкин, А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности [Текст] / А.М. Матюшкин. – М. : Высшая школа, 2011. – 289 с.

32. Махмутов, М. И. Теория и практика обучения студентов [Текст] / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 2010. – 418 с.
33. Оконь, В. Введение в общую дидактику [Текст] / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 2010. – 383с.
34. Орлов, А.А. Основы профессионально-педагогической деятельности [Текст] / А.А. Орлов. – М. : Высшая школа, 2014. – 348 с.
35. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие [Текст] / А.П. Пнфилова. – М.: «Академия», 2009.- 152с.
36. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 1999 - 640с.
37. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения [Текст] / И.Г. Песталоцци. – М. : Издательство "Педагогика, 1991 – 208 с.
38. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие [Текст] / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина.- 3-е изд. – М.: Академия, 2010.- 189с.
39. Пугачев, В.П. Тесты, деловые игры, тренинги [Текст] / В.П. Пугачев. – М. : Аспект Пресс, 2012. - 285с.
40. Смолкин, А.М. Активные методы обучения [Текст] / А.М. Смолкин. – М. : Просвещение, 2011. - 305 с.
41. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 2011. – 173 с.
42. Харламов, И.Ф. Педагогика для студентов [Текст] / И.Ф. Харламов. – М. : Просвещение, 2010. – 520 с.
43. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие в обучении [Текст] / Н. И. Чуприкова. – М. : Просвещение, 2011. – 289 с.

44. Шамова, Т.И. Активизация познавательной деятельности [Текст] / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 2013. – 198 с.

45. Штокман, И.Г. Практические советы по методике преподавания учебного материала [Текст] / И.Г. Штокман. – М. : Просвещение, 2011. – 151 с.

46. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г.И. Щукина. – М. : Высшая школа, 2012. – 359 с.

47. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике [Текст] / Г.И. Щукина. – М. : Высшая школа, 2014. – 176 с.

48. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

49. Об организации деятельности региональных организационных групп по реализации национального проекта «Образование». Приказ Министерства образования и науки Челябинской области № 01-88 от 03.02.2006 г. [Электронный ресурс]

[//http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/](http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/)

50. Об организации деятельности региональных организационных групп по реализации национального проекта «Образование». Приказ Министерства образования и науки Челябинской области № 01-88 от 03.02.2006 г. [Электронный ресурс] //

<http://sibac.info/14211>

51. Об организации деятельности региональных организационных групп по реализации национального проекта «Образование». Приказ Министерства образования и науки Челябинской области № 01-88 от 03.02.2006 г. [Электронный ресурс]