



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
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

Дифференцированные практические задания как средство обучения  
правовым дисциплинам в профессиональной образовательной организации  
Выпускная квалификационная работа  
по направлению: 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)  
Направленность (профиль): Правоведение и правоохранительная деятельность  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:  
88,35% авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«10» марта 2021 г.  
Зав. кафедрой Э.У.П.  
Рябчук П.Г.

Выполнил(а):  
Студент(ка) группы ЗФ-409-112-3-1  
Юльева Анастасия Сергеевна

Научный руководитель:  
Якупов Валерий Рамильевич, Кандидат  
юридических наук, доцент

Челябинск  
2021

## Оглавление

Введение .....	3
Глава 1. Теоретические основы разработки дифференцированных практических заданий как средства обучения правовым дисциплинам в профессиональной образовательной организации .....	3
1.1. Сущность дифференцированных практических заданий как средства обучения .....	8
1.2. Особенности обучения правовым дисциплинам в профессиональной образовательной организации .....	17
1.3. Методические рекомендации по применению дифференцированных практических заданий в процессе обучения правовым дисциплинам в условиях СПО .....	24
Выводы по первой главе .....	34
Глава 2. Проведение констатирующего эксперимента и разработка дифференцированных практических заданий по дисциплине «Правовое обеспечение правовой деятельности» для целей ГБПОУ «МПК» .....	36
2.1. Анализ практики использования дифференцированных практических заданий как средства обучения правовым дисциплинам в ГБПОУ «МПК» .....	36
2.2. Разработка дифференцированных практических заданий по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» и рекомендации по их использованию в условиях ГБПОУ «МПК» .....	49
Выводы по главе 2 .....	62
Заключение .....	64
Список литературы .....	67
Приложение .....	72

## Введение

Актуальность темы исследования определяется ориентацией современной модели образования на качество, поскольку обществу требуются специалисты, владеющие новейшими фундаментальными знаниями, способные использовать освоенное содержание образования для решения практических задач. Ключевым фактором, обеспечивающим качество и результативность образования, является творческая работа обучающихся, их творческий доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования. Поэтому в современной педагогической науке активно инициируется создание такой модели образования, которая бы обеспечивала творческое овладение обучающимся практическим опытом, умениями и знаниями в максимальном диапазоне их интеллектуальных и психологических ресурсов.

Со второй половины XX века ведется дискуссия о необходимости поиска новых подходов к обучению, которые позволят обеспечить качество, как общего, так и профессионального образования на основе внедрения в образовательный процесс дифференцированных практических занятий.

В одной группе можно наблюдать студентов как с очень высоким, так и с очень низким уровнем желаний осваивать предмет. Преподаватель обычно выбирает методы и формы обучения, ориентированные на среднего студента. Подходом, который учитывает такие особенности, является дифференцированное обучение. Дифференцированные задания предполагают оптимальное приспособление учебного материала и методов обучения к индивидуальным способностям каждого студента.

Дифференцированное обучение гарантирует целенаправленную, адресную соответствующую помощь, которая позволяет добиться значимого прогресса в учебном процессе. Независимо от того, отстает ли студент в усвоении темы или забегает вперед, дифференциация помогает каждому в полной мере реализовать свой интеллектуальный потенциал.

Среднее профессиональное образование обеспечивает получение специальности и продвижение личности в образовательной системе. На современном этапе наиболее востребованными становятся квалифицированные рабочие, служащие и специалисты среднего звена, обладающие профессиональными компетенциями, соответствующими требованиям современного непрерывно развивающегося производства. Перед системой профессионального образования встает проблема подготовки специалиста, востребованного на современном рынке труда, которая особенно остро обозначилась с началом участия России в движении WorldSkills. Еще большим положительным результатом проведения конкурса стало то, что педагоги сами стали более скрупулёзно подходить к организации практических заданий и оценки результатов деятельности обучающихся. Эта работа заняла не один год. Она дала возможность увидеть четкую картину уровня форсированности профессиональных компетенций.

Актуальность темы обусловлена все возрастающей ролью практической работы студентов как важнейшей формы организации учебного процесса, как средства повышения качества образования, реализации компетентностной стратегии, провозглашенной ФГОС СПО через усиление проблемности, мотивирующей студентов на отношение к ней как к ведущему средству формирования учебной и профессиональной компетенции. Особенно возрастает значимость эффективной организации практической работы студентов в свете провозглашенной и принятой ан вооружение практически во всех странах мира концепции «непрерывного образования». Следовательно, заложенные в годы формализованного обучения (в стенах учебных заведений) компетенции, в том числе по самообучению и самоподготовке, спонтанному образованию являются основой модели современного конкурентоспособного выпускника, свободно ориентирующегося в условиях динамично меняющегося рынка труда. Проблемное поле высвечивает следующие аспекты:

– простое (механическое) увеличение количества часов на практическую работу не решает данной проблемы, так как содержание практической работы, реализуемое в рамках различных курсов, зачастую не связано напрямую с новыми целями формирования компетенций;

– практическая работа в силу слабого контроля, недостаточной дифференциации и вариативности, при которой минимально учитываются индивидуальные возможности и запросы, индивидуальные образовательные маршруты, не в состоянии обеспечить качественную реализацию поставленных перед ней задач.

Таким образом, обладая большим дидактическим потенциалом, стратегически возведенная в ранг одной из самых востребованных в ближайшей перспективе, практическая работа студентов пока еще не справляется с возложенной на нее миссией.

Характеризуя степень научной разработанности проблемы можно отметить ее достаточную разработку. В настоящее время в методике и дидактике разработано большое количество технологий, ориентированных на использование дифференцированных практических заданий в образовательном процессе в учреждениях среднего профессионального образования.

Это технология индивидуализации обучения В.И. Загвязинского, Г.К. Селевко, технология развивающего обучения Л.В. Занкова, технология уровневой дифференциации А.Е. Бибик, Л.Я. Зориной, М.П. Кашина, Л.М. Фридман, технология адаптивного обучения А.С. Границкой, и др.

Перечисленные технологии являются частными случаями реализации общей стратегии индивидуализации образования. В сфере профессионального образования все большую популярность завоевывает модель проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, позволяющая как учитывать запросы и возможности обучающегося, так и формировать навыки и опыт самообразования («учить учиться»).

Принципы дифференциального подхода разработаны И.Э. Уинтом. Современные принципы разработки дифференцированных заданий нам встретились в работах Ю.А. Иванова.

**Объект исследования** – дифференцированные практические задания.

Предмет исследования – дифференцированные практические задания как средство обучения правовым дисциплинам в профессиональной образовательной организации.

**Цель исследования** – анализ теоретических основ по созданию и применению дифференцированных практических заданий в процессе обучения и разработка комплекса дифференцированных практических заданий по правовой дисциплине для целей профессиональной образовательной организации.

**Задачи исследования:**

- раскрыть сущность дифференцированных практических заданий как средства обучения;
- изучить особенности обучения правовым дисциплинам в профессиональной образовательной организации;
- рассмотреть методические рекомендации по применению дифференцированных практических заданий в процессе обучения правовым дисциплинам в условиях СПО;
- провести анализ практики использования дифференцированных практических заданий как средства обучения правовым дисциплинам в ГБПОУ «МПК»;
- разработать дифференцированные практические задания по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» и рекомендации по их использованию в условиях ГБПОУ «МПК».

Тема, цель и задачи исследования обусловили выбор совокупности **методов исследования:**

– теоретические методы (анализ, обобщение и систематизация методической литературы и исследований по проблеме, сравнение, аналогия, синтез);

– эмпирические методы (изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение, анкетирование, беседа).

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что разработанные дифференцированные практические задания по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» могут быть использованы в учебном процессе ГБПОУ «МПК».

**База исследования:** Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Магнитогорский педагогический колледж» (ГБПОУ «МПК»). Адрес: Челябинская область, г. Магнитогорск, ул. им. газеты Правда 79.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

# **Глава 1. Теоретические основы разработки дифференцированных практических заданий как средства обучения правовым дисциплинам в профессиональной образовательной организации**

## **1.1. Сущность дифференцированных практических заданий как средства обучения**

Мотивация в изучении предметной области возникает только в том случае, когда студент заинтересован в получении новых знаний, умений и навыков. Но для создания этого интереса необходимо, чтобы у обучающегося сложился положительный образ об изучаемом предмете. При традиционном подходе к обучению такой образ создать не представляется возможным, так как целью данного подхода является прямая передача знаний и образцов поведения, то есть личность студента воспринимается как объект педагогического воздействия, а педагоги – как основного источника знаний, носителя культуры.

Педагоги и методисты постоянно разрабатывали и разрабатывают педагогические технологии и методики, направленные на решение этой проблемы. В настоящее время существует большое количество технологий, но наиболее результативными показали себя личностно- ориентированные, целью которых ставится обеспечение самоопределения и саморазвития личности. Студент в данном случае является субъектом педагогического взаимодействия, а преподаватель становится посредником, связующим звеном между студентом и изучаемым предметом. Основной концепцией таких технологий является индивидуальный подход к учащемуся [1].

Личностно-ориентированная система строится на давно известной идее дифференциации обучения, однако современная колледж требует новых технологий её реализации. Для того чтобы обеспечить каждому ребёнку возможность выбирать свой путь развития в процессе обучения, необходимо выбрать такие формы и способы осуществления дифференциации обучения, которые позволили бы уже сейчас начать применять их, не перестраивая при этом всю систему образования. Но прежде чем перейти к изучению

классификации технологий разноуровневого обучения, необходимо разобраться в терминологии.

Понятие «дифференциация» зачастую рассматривается в совокупности с понятием «индивидуализация». Кроме того, часто встречается употребление терминов «индивидуализация» и «дифференциация» и в качестве синонимов. Так, в одном и том же значении понимают индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся на занятии. В «Педагогической энциклопедии» под индивидуализацией понимается «...организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия студентов, уровень развития их способностей к учению» [19]. Большинство наиболее известных исследователей индивидуализации обучения используют понятие индивидуализации примерно в том же значении. Индивидуализация здесь предполагает не обязательный учет особенностей каждого студента, чаще всего исследователи ограничиваются учетом групп студентов, сходных по какому-либо комплексу качеств (Бударный, Рабунский, Кирсанов) [14]. С этой точки зрения дает определение А. А. Кирсанов. Он рассматривает индивидуализацию обучения как «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива группы, отдельных студентов и групп студентов, позволяющих обеспечить учебную деятельность студента на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [7]. Никитина Н. Н. даёт определение этому понятию в более узком смысле. По её мнению, индивидуализация – это «учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей студентов, который проявляется прежде всего в выборе соответствующих данным особенностям форм и методов обучения» [1]. Различные варианты использования этого понятия можно встретить и в зарубежной литературе по педагогике. В США, например, под термином «индивидуализация» обычно понимаются любые формы и методы учета индивидуальных особенностей студентов. Индивидуализированное обучение

иногда рассматривается как стратегия обучения. Н. Э. Гронлунд полагает, что это проявляется в следующих вариантах:

- 1) от минимальной модификации в групповом обучении до полностью независимого обучения;
- 2) варьирование темпа учения, методов обучения, учебного материала, целей обучения, требуемого уровня успеваемости;
- 3) использование индивидуализированного обучения по части предметов, по всем изучаемым предметам, в отдельных темах учебного материала или отдельными учащимися.

К этим возможностям можно добавить ещё и административные стратегии, то есть формирование различных групп, основанных на общих признаках студентов. Как видно, здесь понятие индивидуализации используется в более широком понимании. Французская педагогика основывается на понимании индивидуализации как совершенствовании самостоятельной работы студентов соответственно с их индивидуальными способностями. Если студенты самостоятельно выполняют одинаковые задания, то это считается индивидуальной работой; если же задания подбираются для каждого студента в соответствии с его индивидуальными особенностями, то в данном случае это называется индивидуализацией. В немецкой педагогике индивидуализация означает частный случай дифференциации (внутренняя дифференциация) [19].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что не существует единого понимания термина «индивидуализация». Соответственно необходимо решить задачу определения этого понятия в данной работе. При этом необходимо, чтобы данное понятие в полной мере отражало учёт индивидуальных особенностей студентов и охватило бы все возможные формы и методы учета этих особенностей. Исходя из этих соображений, нецелесообразно использование терминов «индивидуализация» и «дифференциация» в качестве синонимов, поскольку это может привести к неопределённости этих понятий. Также нецелесообразно использовать

термин «индивидуализация» в узком смысле (например, как частный случай дифференциации), поскольку такое понимание может привести к частичному, изолированному учёту индивидуальных особенностей. Поэтому в данной работе понятие «индивидуализация» будет использоваться в таком значении: «Индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей студентов во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются».

Проанализируем прежде всего особенности организации практической работы студентов, повышения мотивации студентов, поиск наиболее эффективных форм ее организации при формировании и проектировании индивидуальных образовательных маршрутов, формирование готовности студентов к самоконтролю.

Прежде всего рассмотрим технологические аспекты организации практической работы студентов, выступающей ведущей формой организации современного учебного процесса. Прежде всего обратимся к определению. Под практической работой студентов понимается, как правило, планируемая, выполняемая по заданию и под методическим руководством, но без участия преподавателя учебная, научно-исследовательская, практическая деятельность студентов. Причём, если в рамках традиционной (до перехода к компетентностной) модели практическая работа определялась как практически весь диапазон различных видов деятельности студента (как аудиторной, так и внеаудиторной), выполняемой по непосредственному указанию преподавателя, но без него самого то в рамках компетентностной парадигмы, основанной на субъект-субъектных отношениях в образовательном процессе, произошел пересмотр сути понятия.

Огромный дидактический потенциал практической работы студентов определяется тем, что в ее ходе происходит не только усвоение учебного материала, но и его значительное расширение его, формирование умения работать с различными видами информации, развитие аналитических способностей студентов, навыков контроля и самоконтроля, планирования

учебного времени. Она организуется в течение всего периода изучения учебной дисциплины и не имеет жестко регламентирующих норм.

Основными критериями качества организации практической работы служит наличие контроля результатов практической работы и технических условий выполнения заданий. Осуществление контроля помогает студенту методически правильно с минимальными временными затратами освоить теоретический материал и приобрести навыки решения определенных практических задач.

Выделяются следующие виды контроля практической работы студентов. К организационно-техническим условиям практической работы студентов относят следующие:

- научно-методическое обеспечение (источники, курсы, литература, методические указания, ориентационные карты, алгоритмы и образцы выполнения работ, нормативные требования и т.д.),
- наличие компьютерных мест, свободного доступа в Интернет и профессиональных компьютерных программ,
- консультации по вопросам, возникающим в ходе выполнения практической работы.

Важная роль отводится содержанию и форме заданий для практической работы, так как к ним предъявляются особые требования: они должны быть направлены на формирование компетенций и иметь проблемный характер, происходит увеличение разнообразия форм и методов практической работы для придания ей дифференцированного и вариативного характера и более полного учета индивидуальных возможностей, потребностей и интересов студентов. Важным требованием также является расширение практической работы, проводимой в форме учебно-профессиональной деятельности студентов.

Важную роль в плане эффективного выполнения практической работы отводится владению учебными стратегиями, под которыми понимается устойчивый комплекс действий, целенаправленно организованных субъектом

для решения различных типов задач.

Теперь проанализируем условия активизации практической работы, необходимой для успешной реализации индивидуального образовательного маршрута, способствующие формированию учебной и профессиональной компетенции.

Учебные стратегии определяют содержание и технологию выполнения практической работы. Учебные действия и алгоритмы, входящие в их состав, позволяют принять и понять учебную задачу, спланировать ход ее выполнения, проконтролировать и оценить полученный результат.

В соответствии с процессуальными характеристиками учебной деятельности (а именно – получение и обработка информации, планирование учебной работы, контроль и оценка) соответственно учебные стратегии студентов могут быть разделены на две основные группы.

Важная роль в повышении ответственности студентов за качественное и неформальное выполнение практических работ принадлежит эффективной и методически выверенной системе контроля, для чего можно, например, перейти на оценку учебных достижений студентов с помощью балльно-рейтинговой системы, использовать технологию проектирования собственного образовательного маршрута.

Выстраивание системы практической работы должно осуществляться по принципу возрастания ее значения, объема, сложности и практического характера, по мере движения наполняясь большим объемом практических заданий в рамках учебно-профессиональной деятельности.

Эффективность образовательного процесса зависит от того, как учитываются особенности каждого учащегося. Требования жизни возрастают, поэтому и увеличивается объем и усложняется содержание знаний, которые подлежат усвоению в колледже. Часто педагоги уравнивают знания студентов. А требование формально одинаковых возможностей тормозит умственное развитие учащихся учреждений среднего профессионального образования, снижает их учебную активность.

При ориентации на «среднего учащегося» в процессе обучения дети, как правило, перегружены учебной работой, но и в то же время интеллектуально недогружены.

Как наиболее приспособить процесс обучения к каждому учащемуся и сделать его более гибким? Возможно, что применение дифференцированного подхода в образовательном процессе позволит дать ответ на этот вопрос и более активно использовать потенциальные возможности студентов.

Дифференциация обучения является одним из основных принципов обучения. Внедрение дифференцированного обучения усилит гуманистическую направленность образования, снимет перегрузки, позволит учитывать особенности, возможности и интересы детей.

В педагогической литературе различают понятия «внешнее» и «внутреннее» дифференцированное обучение (рис. 1.1).

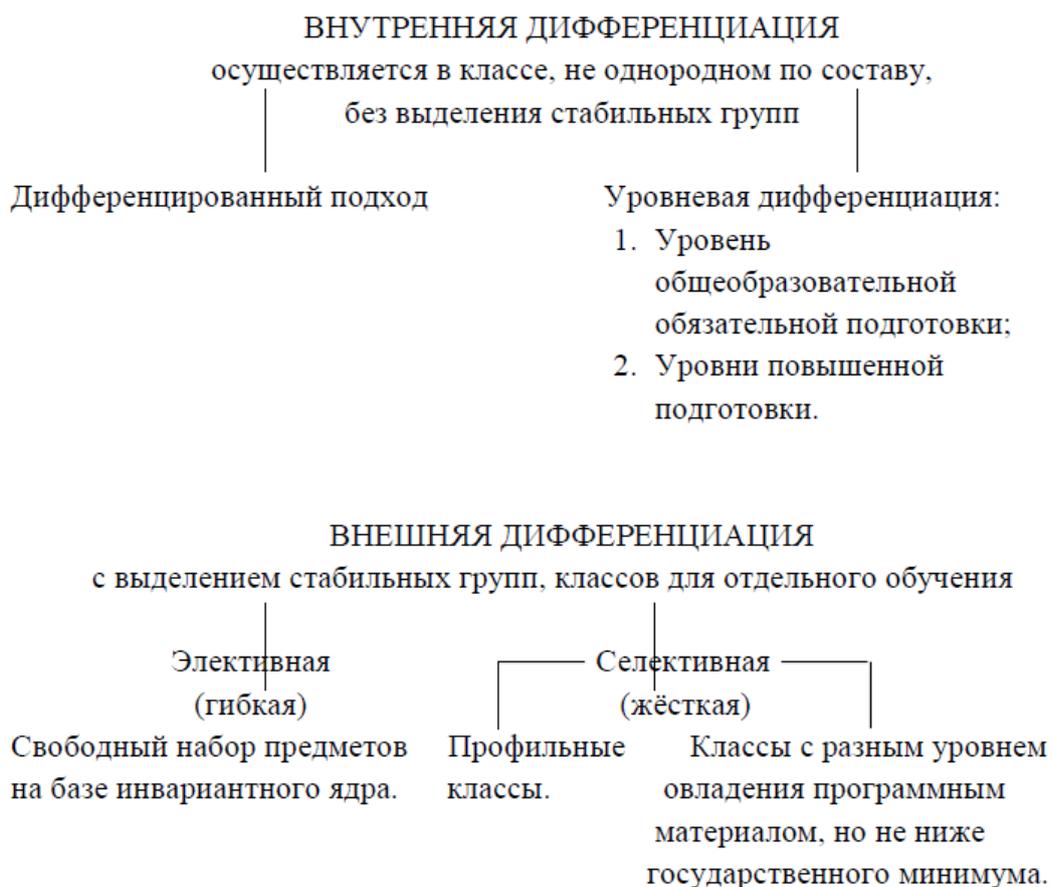


Рисунок 1.1 – Формы дифференциации обучения

Под внутренним дифференцированным обучением понимается такая организация учебного процесса, форма которого основана на возможно более

полном учете индивидуальных и групповых особенностей студентов и предполагает вариативность темпа изучения материала, выбор разных видов деятельности, определение характера и степени дозировки помощи со стороны педагога. В рамках такой формы дифференцированного обучения возможно разделение студентов на группы внутри группы с целью осуществления учебной работы с ними на разных уровнях и разными методами. Эти группы, как правило, мобильны, гибки, подвижны.

Одной из форм такого подхода к учебному процессу является дифференцированный подход, осуществление которого происходит посредством:

- 1) вариативности темпа изучаемого материала;
- 2) дифференциации заданий;
- 3) выбора различных видов деятельности;
- 4) определения характера и степени дозировки помощи со стороны педагога.

При этом результатом обучения становится овладение учащимися программным материалом на одном и том же уровне. Наряду с этим преподаватель вынужден тратить большое количество времени на тех студентов, которые в виду своих индивидуальных особенностей оказываются неспособны постигнуть данный уровень усвоения учебного материала. Другими словами, студент, имеющий относительно низкие способности по определённому предмету, вынуждает концентрировать внимание педагога на себе, оставляя тем самым без внимания успешных студентов. Соответственно, это сдерживает развитие способных студентов и достижение ими уровня повышенной подготовки [11].

Сущность внешнего дифференцированного обучения заключается в направленной специализации образования в области устойчивых интересов, склонностей и способностей учащихся учреждений среднего профессионального образования с целью максимального их развития в избранном направлении [15].

При внешней дифференциации учащиеся по некоторым индивидуальным признакам и по разному уровню обученности специально объединяются в учебные группы, отличные друг от друга. Это осуществляется за счёт создания, в зависимости от формы внешней дифференциации, профильных групп, групп с углублённым изучением цикла предметов, интенсивного и ускоренного развития, а также групп выравнивания, поддержки, компенсации для детей с низким уровнем обучаемости, то есть однородных групп. При этом выделяется три основных вида дифференциации: по способностям, по проектируемой профессии и по интересам.

Дифференциация по общим способностям основывается на учете общего уровня обученности, развития студентов, отдельных особенностей психического развития – памяти, мышления, познавательной деятельности. Другие индивидуальные различия студентов учитываются при организации внутренней дифференциации на занятии за счет соответствующих технологий обучения. Дифференциация же по частным способностям учитывает способности студентов к тем или иным предметам: некоторые имеют способности к гуманитарным предметам, иные – к точным. Кто-то из студентов имеет способности в истории, а кто-то – в биологии. Помимо этого, следует отнести к данному виду дифференциации и особо одарённых детей, требующих особо подхода в обучении. Их необходимо поместить в отдельную группу и обучать по особой программе [21]. Дифференциация по неуспеваемости, иными словами, по неспособности изучить тот или иной предмет предполагает не помещать студентов в отдельную группу, так как это влечёт за собой недовольство со стороны родителей и пониженную самооценку у подобных студентов. Таких детей необходимо и возможно обучать в обычных группах совместно с другими детьми. Исключение в данном случае составляют студенты с отставанием в умственном развитии. В таких случаях необходима тщательная комплексная психолого-педагогическая диагностика и глубокий анализ причин такого отставания.

Безусловно, такими детьми необходимо заниматься в индивидуальном порядке (возможно, даже в группах коррекции), тщательно отслеживая изменения в его развитии, и быть готовыми перевести их в обычной группе, если изменения станут существенно положительными [1].

## **1.2. Особенности обучения правовым дисциплинам в профессиональной образовательной организации**

Взгляды ученых на содержание и дефиницию правового образования в течение последних ста лет постоянно менялись, ведь требования общества были разными на соответствующих этапах его развития. С позиции сегодняшнего дня правовое образование представляет собой систему учебных и воспитательных действий, направленных на формирование:

- уважения к праву;
- собственных представлений и убеждений, что базируются на современных правовых ценностях общества;
- знаний, умений и навыков, необходимых для защиты прав, свобод и закона интересов личности и правомерной реализации ее гражданской позиции.

Основным приоритетом правового образования в последнее время стало создание такой совокупности условий развития студента (студента), которая могла обеспечить ему успешную конкуренцию на рынке труда и позволило выпускникам компетентно действовать в мире гуманитарных ценностей. Иначе говоря, основным результатом образования должна стать не только система знаний, умений и навыков, но и совокупность современной компетентности в интеллектуальной, социально правовой, информационной, коммуникативной сферах. Выпускник современного учреждения среднего профессионального образования должен обладать критическим мышлением, умением действовать в реальных социальных условиях, проектировать собственный жизненный путь, иметь опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности. В таких условиях

право предоставляет уникальные возможности для выполнения современных педагогических задач, и позволяет не только приобрести необходимые знания, но и развивать собственные способности и практические навыки деятельности в соответствующей сфере. Уникальность правового образования заключается в значительном воспитательном потенциале отдельных учебных курсов. Кроме этого, работа с содержанием конкретного курса создает условия для формирования способностей, которые непосредственно связаны с мышлением и речью. В сфере права формируется развернутая аргументация мыслей юриста, использование языковых средств для усиления влияния на слушателя, с целью структурирования сложных многоуровневых логических выводов. В то же время в современной системе среднего профессионального образования существуют определенные проблемы, связанные с наличием разных подходов к образованию, в частности несогласованность в содержании, методах, средствах обучения.

В современном обществе знания и уровень интеллектуального развития людей становятся стратегическим ресурсом, поэтому так важно наполнить новым содержанием юридическое образование, повышая уровень требований к нему. Необходимо использовать обновляющие научные знания, развивающие технологии преподавания, а потому достаточно актуальным становится вопрос о применении дифференцированных практических заданий в процессе обучения правовым дисциплинам в условиях СПО.

Занятие по праву имеет определенные функции: образовательную, воспитательную, развивающую. За последние десятилетия функции правовых дисциплин расширились: все большее значение приобретают его образовательная и стимулирующая функции.

Образовательная функция изучения правовых дисциплин связана с формированием системы знаний, единицей которых служит правовое понятие, а также специальных и общеучебных умений и навыков. С помощью определенных методов, приемов, средств обучения преподаватель организует учебную деятельность учащихся, добиваясь осознанного

усвоения программного материала. Образовательная функция занятий по изучению правовых дисциплин самая древняя по своему происхождению и, казалось бы, меньше всего претерпела изменений в своем назначении. Однако это не так. Многие десятилетия преподаватель права был основным источником знаний для учащихся: он объяснял материал, демонстрировал соответствующие ему объекты и субъекты права, добивался от учащихся повторения изучаемых понятий и т. п.

Все усилия учащихся сводились к запоминанию сообщаемой информации. Образовательная функция современного изучения правовых дисциплин требует от преподавателя иной организации учебной деятельности учащихся: преподаватель организует работу учащихся с учебником, натуральными и изобразительными средствами наглядности, которые выступают источником знаний, и в ходе этой деятельности студенты приобретают знания и преобразуют их в умения и навыки. Таким образом, в современных колледжах реализуется деятельностный подход в обучении.

Воспитательная функция организации учебной деятельности направлена на воспитание студентов средствами правового содержания, которое обладает потенциальными возможностями для решения всех воспитательных задач. Однако для всестороннего развития личности студента при обучении права необходима целенаправленная продуманная деятельность преподавателя на каждом занятии, в системе занятий темы, раздела, предмета в целом. За воспитание студентов отвечает не только содержание предмета, но и методы, и средства, и сама личность преподавателя, его стиль общения с учащимися.

Разнообразие функций современного изучения правовых дисциплин определяют требования к нему, среди которых одно из ведущих мест занимает четкое определение задач, которые должны решаться на занятиях. При определении задач занятия необходимо исходить из Стандарта правового образования и программ, в которых раскрываются цели и задачи среднего профессионального и правового образования, определено

содержание, разработаны требования к знаниям и умениям.

На современном этапе развития учреждений среднего профессионального образования ведущим требованием к организации занятий выступает отбор содержания учебного материала с учетом ведущих идей и основных понятий.

Требование отбора содержания не может быть успешно решено без усиления внимания к развитию основных правовых понятий на занятиях. Решению задачи отбора содержания с учётом усиления внимания к развитию основных понятий способствует выделение их в программе в каждой теме, а также включение основных знаний в раздел «Основные требования к знаниям и умениям учащихся».

Социальный заказ общества современному учреждению среднего профессионального образования включает еще одно требование к занятию права: сформировать у студентов определенный круг практических, интеллектуальных и общеучебных умений и навыков. Для формирования у студентов указанных умений необходимо не только знакомить их с составом приёмов, из которых складываются умения, но и предусмотреть на занятиях многократные упражнения, обучение переносу умений, т. е. применению сформированного умения в других разделах.

Содержание курса занятий права располагает большими возможностями для формирования универсальных учебных действий, интеллектуальных умений: анализ, сравнение, классификация, установление причинно-следственных связей, обобщение, выводы и др. В связи с этим важно систематически ориентировать учащихся на оперирование различными интеллектуальными умениями сначала в знакомых ситуациях, а затем в новых условиях, применять к новым объектам.

Большая роль в успешном овладении правовыми знаниями принадлежит общеучебным умениям: работать с текстом, рисунками, вопросами и другими компонентами учебника, а также с научно-популярной литературой. Практика показывает, что учащиеся приступают к изучению

права с недостаточно сформированными общеучебными умениями, поэтому необходимо предусматривать выделение времени на занятиях для работы с учебником, тетрадями, доской, при этом важно постепенно усложнять эту работу, увеличивать долю самостоятельности учащихся при выполнении заданий.

В связи с вышеизложенным большое значение приобретает требование к современному занятию - повышение эффективности учебной деятельности студентов. Важно продумывать такие способы ее организации, которые обеспечивали бы высокую познавательную активность учащихся.

В педагогической науке учебная деятельность трактуется как целенаправленная деятельность, ориентированная на усвоение знаний и умений. Одновременно при организации учебной деятельности должны быть решены задачи воспитания и развития учащихся.

Различают репродуктивную и творческую познавательную деятельность учащихся, всевозможные переходы от одной к другой (частично-поисковая, поисковая, исследовательская). Репродуктивная деятельность рассматривается как деятельность по образцу, направленная на заучивание и воспроизведение знаний и умений. В основе творческой познавательной деятельности лежит процесс преобразования усвоенных учащимися знаний, оперирование умениями в новой ситуации, создание учащимися новых способов решения задач, поиск ответа на поставленную проблему. Самый высокий уровень творчества учащихся достигается тогда, когда они самостоятельно ставят проблему и находят пути её решения. Однако подобный характер учебной деятельности студентов редко наблюдается на занятиях права.

В педагогической среде распространена точка зрения, что только творческая деятельность учащихся играет большую роль в обучении, в то время как значение репродуктивной познавательной деятельности в овладении основными знаниями и умениями недооценивается. Однако с этими взглядами нельзя согласиться, так как многие вопросы содержания

правового образования требуют их заучивания (строение клетки, ткани, органа организма, критерии вида и др.). Об усвоении этих знаний можно судить по умению учащихся их воспроизводить, проводить описание фактов, явлений. Овладению умениями проводить наблюдения, определять их названия, анализировать, синтезировать, обобщать, делать выводы также способствует организация учебной деятельности вначале по образцу, а затем применяя умения в новых ситуациях.

Следовательно, в процессе обучения права на занятиях важно обеспечивать как репродуктивную, так и творческую познавательную деятельность учащихся.

При определении состояния репродуктивного и творческого видов деятельности необходимо учитывать возрастные особенности учащихся, состав класса, содержание учебного материала, конкретные задачи, поставленные перед занятием, наличие времени и др.

Успешному овладению основным правовым содержанием способствует такая организация учебной деятельности студентов, при которой умственная деятельность протекает в сочетании с практической. Это обеспечивает применение специфических для права методов обучения: наблюдения, эксперимента и др., что способствует усилению практической направленности в обучении.

Важно предусмотреть такое сочетание методов на каждом занятии, которое способствовало бы оптимальному соотношению деятельности преподавателя и учащихся. В практике учреждений среднего профессионального образования на занятиях часто преобладает информационная деятельность преподавателя, обрекающая студентов на роль пассивных слушателей.

Необходимо, чтобы преподаватель больше внимания уделял организации учебной деятельности студентов на занятии, направлял их на самостоятельное приобретение знаний в процессе работы с натуральными и изобразительными средствами наглядности, учебниками и научно-

популярной литературой, экранными пособиями и компьютером.

Важным требованием к занятию на современном этапе развития среднего профессионального образования являются требования организационного характера, среди которых особенно велико значение рационального использования времени на занятии и обеспечение оптимальной нагрузки студентов.

На основе педагогических и физиологических исследований удалось установить, что при перегрузке значительная часть учащихся не может выполнить программных требований в отведенное время, испытывает переутомление, что приводит к снижению общей работоспособности, к пробелам в знаниях и умениях, к потере интереса к учебе.

Однако и недогрузка вызывает отрицательные последствия: задерживает продвижение учащихся в освоении учебного материала, снижает их познавательную активность.

Поэтому нормализация учебной нагрузки студентов является важнейшим требованием современного занятия. Основные направления нормализации учебной нагрузки студентов заключаются в рациональной организации их деятельности по изучению учебного материала на занятии и дома, в тщательном отборе знаний и умений, определяемых программой, в контроле и корректировке результатов учебной деятельности учащихся, позволяющей добиться усвоения ими основного содержания на занятии. Выполнение требования нормализации учебной нагрузки позволяет избежать переноса всей тяжести по усвоению знаний и умений на домашнюю работу, решив эту задачу в основном на занятии.

Не менее важным требованием к современному занятию является четкое определение целей и задач, которые должны решаться на занятии. От того, насколько точно и конкретно они определены, во многом зависит качество обучения.

### **1.3. Методические рекомендации по применению дифференцированных практических заданий в процессе обучения правовым дисциплинам в условиях СПО**

В основе дифференцированного подхода лежит идея объединения деятельности педагога и студентов по достижению индивидуализированных (дифференцированных по уровням) целей обучения. Уровневая дифференциация предлагает перейти в процессе обучения от ориентации на максимум содержания к ориентации на минимум.

Необходимым является четкое определение минимума, без которого учащийся не сможет двигаться дальше в изучении данного предмета. Минимальный уровень, уровень общих требований, который задаётся в виде перечня понятий, законов, закономерностей; в виде вопросов, на которые учащийся должен ответить; в виде образцов типовых задач, которые должен уметь решать. Определяется также содержание, которое необходимо усвоить учащемуся и на повышенном уровне.

Формой внутренней дифференциации является групповая работа студентов с информацией по модели полного усвоения знаний, которая предполагает четкую постановку целей в образовательной деятельности: что учащиеся должны знать, что уметь, какие ценности должны у них формироваться в ходе учения. В настоящее время разработаны современные образовательные технологии, позволяющие сделать учебный процесс более эффективным.

Дифференцированный подход является основой индивидуально ориентированной системы обучения, позволяющий учитывать индивидуальные особенности ребенка, создавать условия для преодоления и развития его потенциальных возможностей. Технология дифференцированного обучения представляет собой комплекс организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса. Преподаватель желающий видеть и развивать в каждом студенте уникальную

личность, становится перед сложной задачей одновременного обучения всех по-разному. В условиях в процессе обучения правовым дисциплинам в условиях СПО возникает проблема организации образования студентов по их образовательным траекториям.

Наиболее успешно решать эту проблему может тот педагог, который знает и владеет набором разных смыслов, форм и технологий образования, т.е. опирается на «концепцию, допускающую внутри себя многообразие образовательных траекторий студентов. От преподавателя требуется непрерывное переопределение своих действий и позиций».

Решать данную задачу в современной дидактике предлагается двумя способами, каждый из которых, тем не менее, именуется индивидуальным подходом.

Первый способ – дифференциация обучения, «согласно которой к каждому студенту предполагается подходить индивидуально, дифференцируя изучаемый материал по степени сложности, направленности.

Второй способ предполагает, что собственный путь образования выстраивается от каждого студента применительно к каждой из изучаемых им образовательных областей. Другими словами, каждому студенту предоставляется возможность создания собственной образовательной траектории освоения всех учебных дисциплин. Организация обучения студентов индивидуальной траектории требует от педагога знаний методики и технологии». Для успешного дифференцированного обучения необходимо учитывать специфику предмета из курса учреждений среднего профессионального образования. Процесс обучения наиболее успешно происходит при групповой форме работы, которая обеспечивает учет индивидуальных особенностей студентов, организует коллективную познавательную деятельность, «продуктивное общение», обмен способами действия и взаимное обогащение студентов. Групповая работа активизирует учебно-познавательные процессы и способствует самооценке и коррекции собственных знаний и учебных действий. Приёмы дифференцированного

обучения особенно необходимы на занятиях, когда каждый студент преодолевает небольшой участок собственной образовательной траектории. При этом необходимо выявление личного опыта студента, раскрытие его особенностей и возможностей, определение «индивидуальной зоны ближайшего развития».

Разработка направлена на создание принципиально нового способа оценки знаний учащихся. Таким образом, использование этой разработки способствует:

- организации обучения индивидуально и в малых группах;
- индивидуальному темпу продвижения и саморегуляции своих учебных достижений;
- организации индивидуальной работы с отдельными учащимися, дозирование предметной помощи;
- организации оценки по конечному результату, контроль внутри модуля безоценочный, диагностический, что снимает напряжение, неуверенность, страх перед оценкой.

Обучающийся, прорешивая задания, соответствующего ему уровня. Занятиям предоставляется возможность выбора – либо выполнять задания одновременно с классом (тема за темой), либо работать и сдавать учебный материал быстрее, освобождая, тем самым, самим себе время для решения заданий повышенного, олимпиадного уровня, либо же подготовке к ЕГЭ по выбранным для себя предметам (возможно, вовсе не относящимся к общественным наукам).

Однако, при досрочной сдаче рационально поставить условие сдачи зачета по блоку на оценку хорошо и отлично. Оценка «отлично» выставляется при том условии, если обучающийся набрал 85 % (от общей суммы баллов и выше, оценка «хорошо» при условии набора 70 % и выше.

Пример контрольной работы позволит учащимся видеть запрашиваемый от них уровень знаний и умений на окончание изучения

курса и самостоятельно оценить собственный уровень подготовленности к зачету

Таблица 1 – Основное содержание модуля

№	ТЕМА	УЧЕБНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ	КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ
Модуль 1. Современные подходы к пониманию права			
1.1.	Нормативный подход к праву. Естественно правовой подход к праву	Составление схемы-конспекта	20
1.2.	Взаимосвязь естественного и позитивного права	Составление таблицы	15
Модуль 2. Право в системе социальных норм			
2.1.	Основные признаки права	Составление схемы, таблицы	15
2.2.	Система права. Норма права. Отрасли права. Институт права.	Подготовка презентации	40
Модуль 3. Источники права			
3.1.	Основные источники права	Составление теста	40
3.2.	Виды нормативных актов	Составление таблицы	15
3.3.	Законотворческий процесс	Подготовка презентации	40
Модуль 4. Правоотношения и правонарушения			
4.1.	Сущность понятий правоотношение и правонарушение	Составление схемы конспекта	20
4.2.	Система судебной защиты прав человека	Составление казусов	40
4.3.	Развитие права в современной России	Подготовка доклада	10
Модуль 5. Гражданин Российской Федерации			
5.1.	Гражданство Российской Федерации	Подготовка презентации	40
5.2.	Права и обязанности гражданина Российской Федерации	Составление конспекта	20
Модуль 6. Гражданское право			
6.1.	Гражданские правоотношения	Подготовка доклада	10
		Составление презентации	40
6.2.	Виды гражданский прав	Составление таблица на основе анализа ГК РФ	20
6.3.	Способы защиты гражданских прав	Составление схемы	15
Модуль 7. Семейное право			
7.1.	Права и обязанности членов семьи	Составление схемы, таблицы	25
7.2.	Вступление в брак и	Составление кейсов	40

	расторжение брака		
7.3.	Воспитание детей оставшихся без попечения родителей	Составление схемы-конспекта на основе ФЗ № 159 от 01.05.2017	20
Модуль 8. Трудовое право			
8.1.	Трудовые правоотношения	Составление кейсов	40
8.2.	Особенности трудоустройства несовершеннолетних	Составление конспекта	20
Модуль 9. Экологическое право			
9.1.	Общая характеристика экологического права	Составление таблицы	15
9.2.	Способы защиты экологических прав	Реферат	60
Модуль 10. Процессуальные отрасли права			
10.1.	Гражданский процесс	Составление схемы, таблицы	15
10.2.	Арбитражный процесс	Составление схемы, таблицы	15
10.3.	Уголовный процесс	Составление схемы, таблицы	15
Модуль 11. Международная защита прав человека			
11.1.	Защита прав и свобод человека средствами ООН	Составление презентации	40
11.2.	Европейская система защиты прав	Подготовка доклада	10
Модуль 12. Правовые основы антитеррористической политики Российского государства			
12.1.	Правовая база противодействия терроризму в России	Анализ НПА	40
12.2.	Органы власти, проводящие антитеррористическую политику	Подготовка доклада	10
Итого			740

В процессе обучения правовым дисциплинам в условиях СПО можно рекомендовать преподавателю использовать следующие аспекты в преподавании предмета:

- Эффективно реализовывать уровневую дифференциацию в процессе преподавания.
- Уделять особое внимание формированию базовых знаний и умений студентов, которые не ориентированы на более глубокое изучение предмета при продолжении образования и обеспечить продвижение студентов, которые имеют высокую учебную мотивацию и возможности для изучения предметов на повышенном и высоком уровне.

- Большое внимание уделять содержательному раскрытию учебного материала.
- Систематически отрабатывать различные алгоритмы способов решений в различных ситуациях.
- Формировать умения студентов работать с материалом различной степени сложности.
- Наряду с традиционными методами и формами проверки знаний, умений и навыков студентов включать в обязательном порядке тестовые формы контроля, используя проверочные тесты, сравнимые с КИМами, по различной тематике заданий и включающие различные по форме задания (с выбором ответов, с краткой записью ответа, с развернутым ответом).
- Обеспечить прочное усвоение всеми учащимися минимума содержания на базовом уровне. Включать на каждом занятии задания части «А» в раздаточные материалы для слабо подготовленных детей и отрабатывать эту группу задач.
- Применять уровневую дифференциацию студентов: различным по уровню подготовленности учащимся в ходе обучения ставить посильные учебные задачи и добиваться их выполнения с помощью различных дидактических средств (наглядных пособий, раздаточных материалов и другого), различных современных технологий (в частности, групповыми формами работы, средствами лично – ориентированной педагогики).
- Создать положительную мотивацию для усвоения минимума содержания на базовом уровне у всех студентов, показывать слабым учащимся посильность задач и необходимость их выполнения. Студенты должны быть осведомлены, что они не будут положительно аттестованы, если не научатся самостоятельно выполнять задания базового уровня.
- Продумать элементы самоконтроля и научить выпускников оценивать полученные при решении результаты.
- Ставить специальную задачу по обучению хорошо подготовленных студентов на повышенном уровне – предусмотреть использование

различного раздаточного материала, где применяются идеи варьирования исходных данных задачи, нестандартная постановка вопроса, используются различные трактовки понятий. Познакомить студентов со стратегией выполнения работы и тематикой заданий.

- Систематизировать знания студентов по темам. Проводить аналогии в изучении многих тем.

- На каждом занятии систематически повторять изученное ранее параллельно с изучением нового материала.

- Домашние задания должны быть подобраны для каждого уровня студентов различной степени сложности (слабых, средних и сильных).

Результативность дифференцированного подхода зависит от ответов на ряд вопросов:

- Сколько студентов имеют особые образовательные потребности в изучении предмета (являются одаренными детьми)?

- Как на занятиях организовать дифференцированный подход к одаренным детям?

- Какие современные технологии использовать на занятиях для повышения интереса к предмету?

- Как использовать ИКТ на занятиях и во внеурочной деятельности для повышения интереса к предмету?

- Какие занятия можно проводить в нестандартной форме?

- Как организовать факультативы, индивидуальные занятия по работе с одаренными детьми?

- В каких конференциях и др. мероприятиях по предмету могут принять участие одаренные дети?

- Как поддерживают развитие способностей в их семьях?

Основным признаком дифференцированного обучения на занятии является резкое увеличение времени, отведенного на самостоятельную работу. Основной формой организации дифференцированной

самостоятельной работы студентов на занятии является учебная деятельность в составе индивидуально-типологических групп.

Форма организации дифференцированной групповой учебной деятельности (фронтально-групповая, парно-групповая, коллективно-групповая, индивидуально-групповая, индивидуальная в составе группы, индивидуально-парно-групповая, индивидуально-фронтально-групповая, коллективно-групповая в составе гетерогенной группы) определяется дидактической целью ее применения; видом самостоятельной работы (воспроизводящая по образцу, реконструктивно-вариативная, творческая, эвристическая), которая составляет ее содержание; индивидуально-типологическими особенностями студентов (темп обучения, обучаемость, познавательная активность, самоорганизация, обучаемость) этапом занятия, на котором она применяется.

Дифференциация групповой учебной деятельности может происходить двумя способами: путем применения разноуровневых заданий для самостоятельной работы и / или различной их количества в различных гомогенных группах, а также путем внутригрупповой дифференциации задач или ролей в гетерогенных группах.

Организационная структура занятия в условиях дифференцированного обучения - сложная многокомпонентная структура, и поэтому она требует разработки определенного алгоритма управления деятельностью субъектов дифференцированного учебного процесса.

Для решения проблемы эффективной организации дифференцированного обучения необходимо решить противоречия между жестко заданной одинаковой для всех студентов группы продолжительностью этапов занятия и темпом обучения студентов разных типологических групп.

Основными направлениями модернизации занятия, технологии его проведения является модификация организационной структуры занятия путем приспособления продолжительности его этапов к темпу обучения

типологических групп студентов; применение самостоятельной работы на всех этапах занятия не только как метода обучения, но и как технологического средства «компенсации» различий в темпе обучения студентов типологических групп; рассмотрение типологической группы как совокупного субъекта учебного процесса, имеет собственную траекторию познавательной деятельности; наличие дифференцированных средств обратной связи для соотнесения результатов познавательной деятельности с целями деятельности на каждом этапе занятия; оптимизация управления дифференцированной познавательной деятельностью путем применения графических технологических карт занятия, организации такого взаимодействия типологических групп, которая не допускает деструктивного влияния на личность.

Алгоритм деятельности педагога и студентов по организации дифференцированного обучения не зависит от содержания предмета учреждения среднего профессионального образования и может применяться на частично-предметном уровне (например, на занятиях и т.д.).

Дифференцированный подход в обучении означает:

- 1) создание разнообразных условий обучения для различных учреждений среднего профессионального образования, групп с целью учета особенностей их контингента;
- 2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах;
- 3) представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса. Преподаватель должен стремиться так организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы каждый обучающийся был оптимально занят учебно-воспитательной деятельностью на занятиях и в домашней подготовке к ним с учетом его способностей и интеллектуального развития, чтобы не допускать пробелов в знаниях и

умениях обучающихся и в конечном итоге дать полноценную базовую подготовку обучающим.

Индивидуально-дифференцированный подход становится необходим не только для поднятия успеваемости слабых студентов, но и для развития сильных студентов, причем его понимание не должно сводиться лишь к эпизодическому добавлению в процессе обучения слабо успевающим студентам тренировочных заданий, а более подготовленным - задания повышенной трудности. Более полное понимание дифференциации обучения предполагает использование ее на различных этапах изучения теоретического материала: подготовки студентов к изучению нового, введения нового, применения к выполнению заданий, этапа контроля за усвоением и др.

Главное при этой технологии – каждая личность имеет свои интересы, свои способности, и ориентация обучения на личность студента, предопределяет уровень знаний, навыков и «компетентностей», необходимых студенту.

Таким образом, при индивидуально-дифференцированном обучении создаются наилучшие условия, при которых учащийся получает возможность приобрести глубокие знания по изучаемым предметам, испытывает наибольший комфорт и радость при обучении, находит свою нишу и поле деятельности.

Следовательно, индивидуально-дифференцированное обучение ведет к повышению качества знаний и уменьшению количества неуспевающих и слабоуспевающих студентов.

При дифференцированном подходе каждый учащийся получает право и возможность самостоятельно определять, на каком уровне он усвоит учебный материал. Единственное условие – этот уровень должен быть не ниже уровня обязательной подготовки (образовательного стандарта). Если учащийся желает изучать правовые дисциплины на повышенном уровне сложности (причем не только желает, но и способен), то он имеет такую

возможность. Это означает, что при уровневой дифференциации учитываются не только интеллектуальные способности студента, но и его интересы.

Традиционный метод, в котором учащийся является объектом обучения, устарел. Учащийся, при этом, похож на туриста, в рюкзак которого каждый преподаватель складывает знания своего предмета. Рюкзак становится все тяжелее и тяжелее и наступает время, когда учащийся не может его сдвинуть с места. Отсюда неудачные оценки, которые сказываются на дальнейшем процессе обучения и воспитания, приводят к депрессии студентов и нежеланию учиться. Чтобы этого избежать - необходимо отказаться от неудовлетворительных оценок, а в процессе обучения использовать новые методы и формы работы, развивая мышление студентов.

В современном обучении важно, чтобы учащийся был не объектом, а субъектом образовательного процесса, сумел задать любой интересующий его вопрос и самостоятельно найти на него ответ. Одним из таких методов является дифференцированный подход в обучении.

### **Выводы по первой главе**

Таким образом, при дифференцированном обучении учащиеся имеют возможность приобретать большую свободу действий. В группах, создаются более благоприятные условия для равномерного продвижения с учётом уже индивидуальных особенностей студентов.

Анализ современных практик организации практической деятельности свидетельствует о многообразии видов и типов практической деятельности обучающихся, различных технологиях, методах и способах управления практической учебно-познавательной деятельностью со стороны педагогов.

Существуют разные подходы к системе оценки результатов практической подготовки. Они зависят как от технологии (дидактической системы), выбранной преподавателем в качестве доминирующей при

построении учебного процесса, так и от стиля взаимодействия преподавателя и студента. В процессе построения эффективной модели организации практической деятельности студентов большая роль отводится процессу диагностики уровня готовности к ней, мотивации и сформированности навыков практической деятельности. Выбранные виды практической деятельности студентов, их грамотное методическое обоснование позволят эффективно развивать компетенции будущих слесарей по контрольно-измерительным приборам и автоматике. Применение к организации практической деятельности разработанных методических рекомендаций, основанных на четком формулировании алгоритма изучения материала, отведенного на практическую работу, использование дифференцированного подхода, постепенное усложнение с выведением на совершенствование навыков самоконтроля позволяет значительно повысить мотивацию к практической деятельности и активизировать познавательный процесс.

## **Глава 2. Проведение констатирующего эксперимента и разработка дифференцированных практических заданий по дисциплине «Правовое обеспечение правовой деятельности» для целей ГБПОУ «МПК»**

### **2.1. Анализ практики использования дифференцированных практических заданий как средства обучения правовым дисциплинам в ГБПОУ «МПК»**

Практическая деятельность проходила на базе Магнитогорского педагогического колледжа (далее по тексту ГБПОУ МПК).

Управление ГБПОУ «МПК» осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и Челябинской области с учетом особенностей, установленных Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.09.2012. № 273, и строится на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности.

Непосредственное управление профессиональной образовательной организацией осуществляет Директор. Администрация и педагогический коллектив руководствуются в своей деятельности нормативными и организационно-распорядительными документами, разработанными в колледже в соответствии с действующим законодательством и Уставом: локальные акты, отражающие особенности образовательного учреждения; приказы и распоряжения; должностные инструкции.

Колледж самостоятелен в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научно-исследовательской, финансово-хозяйственной и иной деятельности в соответствии с законодательством Российской Федерации, Челябинской области и Уставом ГБПОУ «МПК».

Структура управления колледжем определена согласно штатному расписанию. Разработаны и утверждены локальные акты, которые отражают весь спектр реализуемых колледжем задач, согласно Уставу и действующему законодательству. По всем направлениям деятельности и должностям педагогических и других работников колледжа разработаны должностные инструкции. Структура управления колледжем построена с учетом

привлечения общественно-государственных структур, учитывая потребности всех заинтересованных в достижении целей сторон: обучающихся и их родителей (законных представителей), персонала колледжа, социальных партнеров, органов управления образования, региональных органов власти, общества в целом.

Полная структура и органы управления представлена на рисунке 2.1.



Рисунок 2.1 - Система управления колледжем

Функционирование колледжа обеспечивается обязательным участием всех структурных подразделений в обучении и воспитании обучающихся, материальном обеспечении образовательной деятельности, исполнением всеми сотрудниками решений, принятых коллегиальными органами и приказов директора колледжа. Взаимодействие обеспечивается общим руководством, планом работы, единой системой контроля всех направлений деятельности.

В Учреждении действуют следующие коллегиальные органы управления: Конференция работников и обучающихся Учреждения, Совет Учреждения, Педагогический совет, Совет обучающихся Учреждения, Попечительский совет, Совет родителей, при учреждении создан Благотворительный фонд.

Рассмотрим кадровый состав работников организации:

- общая численность работников колледжа составляет 193 чел., в том числе: руководящие работники – 19 чел.

- педагогические работники – 105 чел. учебно-вспомогательный персонал – 15 чел. обслуживающий персонал – 54 чел.

Среди педагогического персонала большая часть сотрудников является 99 преподавателей, трех методистов, трех воспитателей, по одной штатной единице приходится на социального педагога и педагога-психолога.

Из общей численности работников имеют образование: высшее – 137 чел., в том числе педагогическое чел. среднее профессиональное – 26 чел.

Из общей численности руководящих и педагогических работников имеют образование:

- высшее – 19 чел., в том числе педагогическое 18 чел.

- среднее профессиональное – 0 чел.

32 преподавателя имеют высшую квалификационную категорию, что составляет 30,5% от общей численности персонала. В категории «иные педагогические работники» три человека имеют высшую квалификационную категорию, из которых 2,86%.

Первую квалификационную категорию имеют 19 преподавателей, что составляет 18,1% от общей численности персонала.

Пятеро педагогических работников имеют ученую степень «кандидат наук».

Из числа руководящих и педагогических работников имеют стаж педагогической работы: до 5 лет – 23 чел., до 10 лет – 14 чел., более 10 лет – 101 чел.

Почетные звания, награды имеют:

- «Почетный работник НПО, СПО Российской Федерации – 14 чел.

- «Отличник ПТО Российской Федерации» – 4 чел.

- «Мастер золотые руки» – 1 чел.

В колледже ведется подготовка по 12 основным программам подготовки специалистов среднего звена.

С целью определения имеющегося уровня организации дифференцированного обучения ГБПОУ «МПК», установление причин недостатков в организации дифференцированного обучения на разных этапах занятия был проведен констатирующий эксперимент. Он проводился в такой последовательности: изучение документации на предмет определения состояния методического обеспечения проблемы; опросы, анкетирование педагогов; посещение занятий, в ходе которых осуществлялись наблюдения, замеры времени, формулирование выводов.

Анкета опроса «Применение дифференцированного обучения преподавателями ГБПОУ «МПК» представлена в Приложении А.

Опрос направлен на то, чтобы показать, на каком реальном уровне находится развитие, или же применение дифференцированного подхода в ГБПОУ «МПК».

Опрос был проведен с 30 преподавателями ГБПОУ «МПК». Исследование направлено на то, чтобы определить уровень развития дифференциации в колледже и увидеть, применяется она на практике и насколько дифференциация эффективная и важная составляющая процесса обучения в колледже.

Таким образом, опрос педагогов показал, что 95% из них считают дифференцированное обучение насущной необходимостью и причину недостатков в его организации видят в отсутствии практически приемлемого варианта технологии дифференцированного обучения.

Установлено, что 81% педагогов используют различные формы, методы, средства дифференциации обучения студентов, а именно: педагогические технологии - 34%; структурирования содержания - 85%; организацию работы в группах - 25%; организацию дифференцированной самостоятельной работы - 75%; дифференциацию домашнего задания - 65%; специальные методы при объяснении и закреплении материала - 20%. Среди трудностей, которые испытывают педагоги, было названо диагностику индивидуальных особенностей студентов - 30%; структурирование

содержания учебного материала - 20%; организацию дифференцированной самостоятельной работы - 18%; организацию дифференцированной групповой работы - 35%; технологию дифференцированного обучения - 45%.

Педагогам помогает то, что они учитывают индивидуальные особенности студентов. Это способствует лучшему усвоению материала каждым студентом. Личностно-ориентированное обучение является достоянием педагогической науки, которое эффективно применяется в обучении.

Педагоги работают над проблемой дифференцированного подхода, имеют определенные результаты, и каждый специалист, вкладывая свою лепту в развитие дифференциации, может также пользоваться достижениями и результатами исследований своих коллег.

Посещение занятий правовых дисциплин показало, что дифференцированное обучение проводится не всегда и основным средством его осуществления является карточки с дифференцированными заданиями.

С учетом цели исследования на основе анализа теоретико-методологической литературы по проблеме формирования понятия «право» у студентов ГПБОУ «МПК» сформулированы следующие задачи эмпирического исследования:

- 1) Изучить когнитивный компонент правовой компетентности в рассматриваемой сфере.
- 2) Выявить особенности эмоционального компонента правовой компетентности студентов ГПБОУ «МПК».
- 3) Проанализировать деятельностный компонент правовой компетентности студентов ГПБОУ «МПК».

Базой для проведения эмпирического исследования стало 16 студентов ГПБОУ «МПК». В соответствии с поставленными целям задачами экспериментальная работа проходила в три этапа:

1. На первом этапе проведена констатирующая диагностика сформированности понятия «право» у студентов ГПБОУ «МПК» по

когнитивному, эмоциональному и деятельностному компоненту.

2. На втором этапе проведен формирующий эксперимент, направленный на формирование понятия «право» студентов ГПБОУ «МПК».

3. На третьем этапе проведена контрольная диагностика сформированности понятия «право» у студентов ГПБОУ «МПК» по когнитивному, эмоциональному и деятельностному компоненту.

В исследовании применялись следующие критерии. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Критерии сформированности правовой компетентности студента

Компоненты	Критерии
Когнитивный	Понимание полноты и объема понятия «право», первоначальные знания о правовой компетентности.
Эмоциональный	Ценностное отношение к понятию «право»
Деятельностный	Самостоятельность и умение следовать правовым механизмам

При диагностике первого компонента учащимся предстояло решить тест, посвященный понятию «право» в курсе информатики. Далее им предлагалось оценить свое отношение к проведенному тесту в целях оценки эмоционального компонента. Деятельностный компонент основывался на оценке выполнения студентами серии заданий по теме «право».

В исследовании применялись методы математической обработки данных. Для проведения математической обработки данных нами применялся непараметрический критерий U Манна-Уитни. Этот критерий применяют для оценки различий по уровню выраженности какого-либо признака для двух независимых (несвязных) выборок. Этот критерий особенно удобен, когда число испытуемых невелико. Диагностика исходного уровня сформированности правовой компетентности проходила в декабре 2020 года.

При оценке когнитивного компонента, если студент правильно отвечал на 0-7 вопросов, то ему присваивался низкий уровень сформированности

правовой компетенции формирования понятия «право». Если студент правильно отвечал на 8-14 вопросов, то ему присваивался средний уровень сформированности правовой компетенции формирования понятия «право». Если студент правильно отвечал на 15-22 вопроса, то ему присваивался высокий уровень сформированности правовой компетенции формирования понятия «право». Этот уровень в рамках данной работы будет именоваться «высоким». Ответы детей сведены в таблице 3.

Таблица 3 - Ответы детей при диагностике когнитивного компонента правовой компетентности формирования понятия «право»

Студент	Ответы на вопросы																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
№1	+	-	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	-
№2	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-
№3	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-
№4	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-
№5	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-
№6	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-
№7	+	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-	+
№8	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+
№9	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-
№10	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-
№11	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-
№12	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-
№13	-	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+
№14	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-
№15	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	-	-
№16	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-

Данные систематизированы в таблицу 4, из которых видно, что большая часть когнитивного компонента правовой компетенции в исследуемой группе студентов находится на низком уровне – 56,3%.

Таблица 4 - Диагностика когнитивного компонента правовой компетенции формирования понятия «право»

Наименование критерия	Число ответов
-----------------------	---------------

	ед.	%
Число ответов, характеризующих высокий уровень	2	12,5
Число ответов, характеризующих средний уровень	5	31,2
Число ответов, характеризующий низкий уровень	9	56,3

По результатам диагностики можно сделать следующий вывод: средний уровень сформированности когнитивного компонента правовой компетенции продемонстрировали 31,2% студентов. На высоком уровне сформированности представления о правоте находятся лишь у 12,5% диагностируемых детей.

Также в рамках настоящего исследования проведены диагностика и исследование эмоционального компонента правовой компетентности формирования понятия «право». Студентам предлагалось оценить свое эмоциональное отношение к тесту. Положительное отношение характеризовалось как высокий уровень, нейтральное – как средний, отрицательное – как негативный.

Итоговые данные сведены в таблицу 5.

Таблица 5 - Диагностика и исследование эмоционального компонента правовой компетенции студентов при формировании понятия «право»

Наименование критерия	Число ответов	
	ед.	%
Число работ, характеризующих высокий уровень	1	6,2
Число работ, характеризующих средний уровень	7	43,8
Число работ, характеризующий низкий уровень	8	50,0

По результатам диагностики можно сделать вывод, что большая часть детей продемонстрировала низкий уровне эмоционального компонента правовой компетенции при формировании понятия «право» (50%). Лишь один человек (что составляет 6,2% от числа детей) показал высокий уровень эмоционального компонента правовой компетенции при формировании понятия «право». У оставшейся части старшей группы (43,8%) - средний уровень эмоционального компонента правовой компетенции при формировании понятия «право» согласно результатов проведенной диагностики.

Также в рамках настоящего исследования проведена диагностика уровня деятельностного компонента правовой компетенции при формировании понятия «право». Детям предстояло выполнить 5 серий заданий по теме «право». Каждая серия состояла из 5 заданий. Ответы детей представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Ответы детей при диагностике деятельностного компонента правовой компетентности при формировании понятия «право»

Студент	Серия заданий	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание
Студент 1	1 серия	+	-	+	+	-
	2 серия	+	+	-	-	-
	3 серия	-	+	+	-	+
	4 серия	+	-	+	-	-
	5 серия	+	-	-	+	+
Студент 2	1 серия	-	-	+	+	-
	2 серия	-	+	-	-	-
	3 серия	-	+	+	-	+
	4 серия	+	-	+	-	-
	5 серия	+	-	-	+	+
Студент 3	1 серия	+	-	-	+	-
	2 серия	-	+	-	-	-
	3 серия	-	-	+	+	+
	4 серия	-	-	+	-	-
	5 серия	+	-	-	+	+
Студент 4	1 серия	+	-	+	-	-
	2 серия	-	+	-	+	-
	3 серия	-	+	-	-	+
	4 серия	-	-	+	-	-
	5 серия	+	-	-	+	+
Студент 5	1 серия	+	+	+	-	+
	2 серия	-	+	+	+	-
	3 серия	+	+	-	-	+
	4 серия	-	-	+	-	-
	5 серия	+	-	-	+	+
Студент 6	1 серия	+	+	+	-	+
	2 серия	+	+	+	+	-
	3 серия	+	+	-	+	+
	4 серия	-	-	+	-	-
	5 серия	+	-	-	+	+
Студент	1 серия	+	+	+	+	+

7	2 серия	+	+	+	+	-
	3 серия	+	+	-	+	+
	4 серия	+	+	+	+	-
	5 серия	+	-	-	+	+
Студент 8	1 серия	+	-	+	+	+
	2 серия	-	+	+	+	-
	3 серия	+	+	-	+	+
	4 серия	+	+	+	-	-
	5 серия	+	-	-	+	+
Студент 9	1 серия	+	-	+	+	-
	2 серия	-	-	+	-	-
	3 серия	+	+	-	+	+
	4 серия	-	+	+	-	-
	5 серия	+	-	-	+	+
Студент 10	1 серия	+	-	+	+	-
	2 серия	+	-	+	+	-
	3 серия	+	+	-	+	+
	4 серия	-	+	+	-	-
	5 серия	+	-	-	+	+
Студент 11	1 серия	+	+	+	+	+
	2 серия	+	-	+	+	-
	3 серия	+	+	-	+	+
	4 серия	+	+	+	-	-
	5 серия	+	-	-	+	+
Студент 12	1 серия	+	+	+	+	+
	2 серия	+	+	+	+	+
	3 серия	+	+	+	+	+
	4 серия	+	+	+	-	-
	5 серия	+	-	-	+	+
Студент 13	1 серия	+	+	+	+	+
	2 серия	+	+	+	+	+
	3 серия	+	+	+	+	+
	4 серия	+	+	+	-	-
	5 серия	+	+	-	+	+
Студент 14	1 серия	-	-	+	+	+
	2 серия	+	+	+	+	-
	3 серия	+	+	+	+	+
	4 серия	-	+	-	-	-
	5 серия	+	+	-	+	+
Студент 15	1 серия	-	-	+	+	+
	2 серия	-	+	-	+	-
	3 серия	+	+	+	+	-
Студент	1 серия	-	-	+	+	+

15	2 серия	-	+	-	+	-
	3 серия	+	+	+	+	-
	4 серия	-	+	-	-	-
	5 серия	+	+	-	+	+
Студент 16	1 серия	-	-	+	+	+
	2 серия	-	-	-	-	-
	3 серия	+	+	+	+	-
	4 серия	-	-	-	-	-
	5 серия	+	+	-	+	+

Данные систематизированы в таблице 7.

Таблица 7 - Диагностика уровня деятельностного компонента правовой компетенции студентов при формировании понятия «право»

Наименование критерия	Число ответов	
	ед.	%
Число ответов, характеризующих высокий уровень	3	18,8
Число ответов, характеризующих средний уровень	8	50,0
Число ответов, характеризующий низкий уровень	5	31,2

По результатам диагностики сделан вывод, что уровень деятельностного компонента правовой компетенции в обследуемой группе находится на среднем уровне (у 50% опрошенных). Однако, велика доля детей, у которых уровень деятельностного компонента правовой компетенции находится на низком уровне – 31,2%. Три человека, что составляет 18,8% от числа опрошенных, продемонстрировали высокий уровень деятельностного компонента правовой компетенции.

Были также выявлены типичные процессуально-организационные, процессуально-содержательные и управленческие недостатки педагогов в осуществлении дифференцированного обучения и объективные причины, мешающие широкому внедрению дифференцированного обучения в практику работы ГБПОУ «МПК. Основные из них:

- недостаточность знаний педагогов об индивидуально-типологических особенностях студентов и способах их психолого-педагогической диагностики;

- недостаточный уровень самостоятельности студентов в приобретении знаний;
- преимущественное применение фронтальных форм работы по сравнению с индивидуальными и групповыми;
- невозможность варьирования обучения студентов с различными индивидуально-типологическими особенностями из-за несовершенства «линейной» организационной структуры занятия.

Таким образом, исследование показало, что результаты обучения, в большинстве случаев, лишь частично соответствовали требованиям, которые выдвигались к подготовке студентов. Студенты демонстрировали неполные (фрагментарные) знания, допускали неточности и ошибки при устных ответах на вопросы, при написании самостоятельных и контрольных работ, не в полной мере владели терминологией и тому подобное. В процессе выполнения студентами практических работ и творческих проектов наблюдались трудности в самостоятельном применении знаний, умений и навыков на практике.

У отдельных студентов наблюдался низкий уровень заинтересованности учебным материалом, они не проявляли желания изучать теоретические сведения об объектах и процессах общественно-правовой деятельности. Соответственно, студенты не прилагали усилий для овладения теоретическим и практическим материалом. В процессе устного опроса студенты испытывали трудности при ответах на вопросы проблемного типа и ожидали разъяснения и подсказку педагога. В ходе письменного опроса (самостоятельные и контрольные работы) студенты выбирали простые задания репродуктивного типа. По мнению педагогов, такая ситуация была обусловлена сложностью учебного материала.

При изучении правовых дисциплин педагоги лишь частично обеспечивали реализацию индивидуального подхода к студентам с помощью задач разного уровня сложности. В процессе преподавания нового учебного материала педагоги, как правило, ориентировались на одну типологическую

группу (студентов, которые стремились понять, усвоить учебный материал, научиться выполнять практические задания на занятии), а другие студенты были пассивными. Для оценки теоретических знаний, в большинстве случаев, педагоги использовали устный фронтальный опрос с вопросами репродуктивного характера. При этом педагогам не хватало необходимых психолого-педагогических знаний для реализации индивидуального подхода к студентам при изучении правовых дисциплин.

В процессе сообщения учебного материала, а также формирования умений и навыков студентов недостаточное внимание уделялось использованию средств обучения.

С целью проверки состояния учета педагогами индивидуальных особенностей студентов в процессе изучения правовых дисциплин был проведен констатирующий эксперимент.

Основное внимание уделялось исследованию:

- отношения педагогов к проблеме учета индивидуальных особенностей студентов и путей реализации индивидуального подхода к организации деятельности группы на занятиях правового профиля;

- позиции студентов по учету их индивидуальных особенностей в процессе обучения, интересов и пожеланий, которые обеспечивали усвоение у студентов знаний, формирование умений и навыков в соответствии с их возможностями и способностями;

- использования педагогами различных видов методического обеспечения для реализации индивидуального подхода к студентам.

Исследование указало на то, что большинство студентов понимали содержание теоретического материала, умели самостоятельно применять знания на практике, однако они допускали ошибки при переносе знаний, в процессе воспроизведения их на практике, испытывали трудности в решении задач различного типа.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили актуальность выбранной нами темы исследования, позволили конкретизировать и

дополнить указанную в теоретической части исследования систему педагогических условий дифференцированного обучения студентов при изучении правовых дисциплин, а также предположить, что определенная система педагогических условий может быть реализована в учебном процессе путем разработки на ее основе и внедрения в практику проведения занятий с соответствующей педагогической технологией.

### **2.3. Разработка дифференцированных практических заданий по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» и рекомендации по их использованию в условиях ГБПОУ «МПК»**

В рамках исследования разработаны дифференцированные практические задания по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности».

#### **Задача № 1**

Кто несёт ответственность за нарушение прав и свобод воспитанников и обучающихся образовательного учреждения: лица, совершившие нарушения; образовательное учреждение; муниципальные органы управления образованием?

#### **Задача № 2**

Могут ли быть организованы, и осуществлять свою деятельность в государственном или муниципальном образовательном учреждении первичные организации профессионального союза и молодёжного отделения демократической партии?

Ответ обоснуйте ссылкой на норму законодательства.

#### **Задача № 3**

Учительница математики Суворова, в свободное от работы время, оказывала репетиторские услуги трём учащимся лица по своему предмету. Она гарантировала поступление учащихся в вузы. Однако один из её учеников подал результаты ЕГЭ в три вуза и не прошёл по конкурсу. Его

родители обратились с иском в суд и потребовали возмещения произведённых затрат.

Является ли возникшее правоотношение предметом образовательного права? Аргументируйте свой ответ.

#### Задача № 4

Советом Дошкольного образовательного учреждения № 52 г.Валамаз Удмуртской Республики было принято решение о ведении воспитания на удмуртском языке, однако учредитель (органы управления образованием г. Валамаз) наложил запрет на данное решение и потребовал устранить нарушение. Определите структуру образовательного правоотношения.

#### Задача № 5

Экспертная комиссия по лицензированию, проводя экспертизу в лицее № 1 г. Самары, потребовала у администрации лицея предоставления следующих документов: реализуемые образовательные программы, учебные планы, заключения, выданные в установленном порядке органами, осуществляющими государственный санитарно-эпидемиологический надзор, заверенные руководителем копии штатного расписания.

Какие из перечисленных документов не подлежат экспертизе в ходе осуществления лицензирования и почему? Ответ обоснуйте ссылкой на норму законодательства.

#### Задача № 6

Имеют ли право органы местного самоуправления проверять деятельность муниципального образовательного учреждения по использованию имущества закрепленного за ним в оперативное управление?

Ответ обоснуйте ссылкой на норму законодательства.

#### Задача № 7

Общеобразовательное учреждение № 334 г. Москва внесло изменения в устав, не уведомив учредителя. Учредитель потребовал отмены данных изменений, указав на незаконность действий учреждения.

Правомерно ли требование учредителя? Ответ обоснуйте ссылкой на норму законодательства.

#### Задача № 8

В средней общеобразовательной школе № 5 родителям учеников 6 «А» класса классный руководитель объявил, что они должны оплатить посещение детьми спортивного кружка, организованного в школе.

Правомерно ли требование классного руководителя? Ответ обоснуйте ссылкой на норму законодательства.

#### Задача № 9

Федеральное государственное образовательное учреждение «Архитектурная академия» сдало по договору аренды индивидуальному предпринимателю Сидоркину нежилое помещение, находящееся в оперативном управлении академии. Учредитель академии оспорил данный договор, ссылаясь на то, что образовательное учреждение не вправе распоряжаться имуществом, предоставленным собственником.

Правомерно ли требование учредителя? Ответ обоснуйте ссылкой на норму законодательства.

#### Задача № 10

Психолого-медико-педагогическая комиссия в своем заключении рекомендовала направить Петрова Ваню в группу компенсирующей направленности дошкольного образовательного учреждения. Детский сад № 313 определил его в компенсирующую группу. Родители мальчика обратились с жалобой к директору детского сада, требуя перевести его в группу общеразвивающей направленности.

Правомерны ли требования Петровых? Обоснуйте ответ ссылкой на нормативно-правовой акт.

Цель формирующего эксперимента заключалась в экспериментальной проверке педагогических условий и разработке на их основе теоретической модели технологии дифференцированного обучения студентов, в установлении качественных и количественных изменений показателей

качества обученности, обучаемости, уровня познавательной активности и самоорганизации под влиянием выделенных условий и без них.

В формирующем эксперименте принимали участие 2 педагога и 40 студентов первого курса. Для проведения эксперимента были определены контрольные и экспериментальные группы. И в контрольных, и в экспериментальных группах осуществлялось дифференцированное обучение, но в контрольных группах так, как его понимали педагоги, а в экспериментальных реализовались определенные педагогические условия и применялась теоретическая модель технологии дифференцированного обучения. Все полученные в ходе эксперимента диагностические данные сравнивались.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялась теоретическая и практическая подготовка педагогов экспериментальных групп к проведению дифференцированного обучения по экспериментальной технологии. В ходе семинарских занятий, дискуссий, тренингов, индивидуальных занятий расширялись и закреплялись теоретические знания педагогов о сущности дифференцированного обучения, особенности его организации, разрабатывались методики педагогической диагностики индивидуально-типологических особенностей студентов, проводились ролевые игры по освоению технологии проведения занятий по экспериментальной методике.

В ходе исследования было выяснено, что педагог должен определить, знать, учитывать индивидуальные особенности своих студентов, их физическое развитие, темперамент характер, волю, мышление, чувства, интересы, чтобы опираясь на положительное, устранять негативные и их деятельности и поведении. Только при этом условии возможно воспитание целостной, гармонично развитой индивидуальности и полноценной личности. Результаты исследования подтверждают необходимость применения в учебном процессе принципа индивидуализации обучения и особенно индивидуального подхода к различным категориям студентов.

Значимость и необходимость дифференцированного подхода в учебной практике не вызывает сомнения. Поэтому основное внимание обратим не в доказательство того, как это важно, а на те побочные вопросы, возникающие у педагогов при попытке внедрить дифференцированный подход. Могут возникнуть такие проблемы, как нежелание использовать индивидуальный и дифференцированный подход к обучению, незнание индивидуальных особенностей каждого студента, применение дифференцированного подхода к каждому студенту на практике, а не в теоретическом виде. Напомним, что трудности могут осознавать только педагоги, чувствительные к психологическим нюансам педагогических событий. Многие педагоги работают, даже не замечая этих проблем. Однако это не означает, что игнорирование проблемы автоматически приводит к ее решению. непонимание педагогом тонкостей организации соответствующих направлений работы создает новые, побочные проблемы, которые нередко решаются неоптимальным путем.

Важной методической рекомендацией для педагога является то, что в практической работе педагогу на занятии очень трудно ориентироваться на различные факторы, практически он не может организовать работу одновременно более чем с 2-3 группами. И так, чтобы была возможность управления деятельностью в этих группах, группа не может быть разбита более чем на 2-3 группы. Для такой разбивки нужен один, но наиболее важный критерий. Таким критерием может быть уровень развития мышления. Во многих методических работах вопрос индивидуализации решается в плане предупреждения ошибок и усвоения содержания. Этого недостаточно. Необходимо организовывать индивидуальный подход так, чтобы он не просто обеспечивал усвоение знаний, но и способствовал развитию студентов.

В общем можно сказать, что для организации индивидуального подхода педагогу необходимо следующее: иметь представление об особенностях умственной деятельности равных групп студентов, о путях

развития мышления, уметь оценивать уровень развития студентов, уметь оказывать помощь разной степени, если студенты наталкиваются на трудности, владеть формами организации индивидуального подхода с учетом необходимости развития мышления.

А для успешного проведения дифференцированного обучения педагогу необходимо:

- изучить индивидуальные особенности и учебные возможности студентов;
- определить критерии объединения студентов в группы;
- использовать и совершенствовать способности и навыки студентов в групповой и индивидуальной работе;
- систематически и объективно анализировать работу студентов;
- планировать деятельность студентов по формированию у них навыков самостоятельной деятельности и умение управлять собственным учебным процессом;
- отказываться от малоэффективных приемов организации обучения, заменяя их более рациональными при данных условиях;
- осуществлять постоянную обратную связь на занятии
- уметь использовать средства поощрения и тому подобное.

Второй этап предусматривал апробацию теоретической модели технологии дифференцированного обучения на занятиях по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности».

Проведению формирующего эксперимента предшествовала диагностика типовых индивидуальных особенностей студентов по определенным критериям (статическим, динамическим, ситуативно обусловленным) методами контрольных замеров, проведения контрольных срезов, анкетирования, решения ситуативных задач по методикам и практическим материалам к ним, приведенным в исследовании. На основе диагностических данных осуществлялось условное «выделение»

индивидуально-типологических групп в экспериментальных группах. В контрольных группах формирование групп осуществлялось по успеваемости.

Рассмотрим направления дифференцированной работы на занятиях по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности».

Организация педагогом внутригрупповой дифференциации включает несколько этапов.

1. Определение критерия, на основе которого выделяются группы студентов для дифференцированной работы.

2. Проведение диагностики по выбранному критерию.

3. Распределение студентов по группам с учетом результатов диагностики. Согласно требованиям технологии дифференцированного обучения группа была разделена на группы по уровню усвоения материала (данная работа выполняется совместно с психологом):

- ученический - студенты выполняют задания на воспроизведение материала;

- алгоритмический - студенты выполняют задания на применение знаний в стандартных ситуациях;

- творческий или полутворческий - студенты выполняют задания на применение знаний в новых условиях на моделировании, творческие задания.

4. Выбор способов дифференциации, разработка разноуровневых заданий для созданных групп студентов.

5. Реализация дифференцированного подхода к студентам на различных этапах занятия.

6. Диагностический контроль за результатами работы студентов, в соответствии с которым может изменяться состав групп и характер дифференцированных заданий.

В работе со студентами целесообразно использовать два основных критерия дифференциации: обученность и обучаемость. По мнению психологов, обученность - это определенный итог предыдущего обучения,

т.е. характеристики психического развития ребенка, которые сложились у него к сегодняшнему дню. Показателями обученности могут служить достигнутый уровень усвоения знаний, уровень усвоения навыков и умений, качества знаний и навыков (например, осознанность, обобщенность), способы и приемы их приобретения.

Рассмотрим различные способы дифференциации, которые могут быть использованы на занятиях, на этапе закрепления изученного материала. Они предполагают дифференциацию содержания учебных заданий по уровню творчества, трудности, объему.

Используя разные способы организации деятельности студентов и единые задания, педагог дифференцирует по:

- степени самостоятельности студентов;
- характеру помощи учащимся;
- форме учебных действий.

Способы дифференциации могут сочетаться друг с другом, а задания могут предлагаться студентам на выбор.

#### 1. Дифференциация учебных заданий по уровню творчества.

Такой способ предполагает различия в характере познавательной деятельности студентов, которая может быть репродуктивной или продуктивной (творческой).

К репродуктивным заданиям относятся, например, ответ на вопросы хорошо изученных тем. От студентов требуется при этом воспроизведение знаний и их применение в привычной ситуации, работа по образцу, выполнение тренировочных упражнений.

К продуктивным заданиям относятся упражнения, отличающиеся от стандартных. Студентам приходится применять знания в измененной или новой, незнакомой ситуации, осуществлять более сложные мыслительные действия (например, решение юридических коллизий), создавать новый продукт (составление юридических документов). В процессе работы над

продуктивными заданиями студенты приобретают опыт творческой деятельности.

Дифференцированная работа организуется различным образом. Чаще всего студентам с низким уровнем обучаемости (1-я группа) предлагаются репродуктивные задания, а студентам со средним (2-я группа) и высоким (3-я группа) уровнем обучаемости - творческие задания. Можно предложить продуктивные задания всем студентам. Но при этом студентам с низким уровнем обучаемости даются задания с элементами творчества, в которых нужно применить знания в измененной ситуации, а остальным - творческие задания на применение знаний в новой ситуации.

## 2. Дифференциация учебных заданий по уровню трудности.

Такой способ дифференциации предполагает следующие виды усложнения заданий для наиболее подготовленных студентов:

Например, при изучении темы «обязательное право» студенты 1-2 уровней выполняют задание на определение функций кредитора и должника, а студенты 3 уровня усложняют свою работу соотношением способов обеспечения исполнений обязательств

## 3. Дифференциация заданий по объему учебного материала.

Такой способ дифференциации предполагает, что студенты 2-й и 3-й групп выполняют кроме основного еще и дополнительное задание, аналогичное основному, однотипное с ним. Примером может служить выполнение следующего задания:

При изучении темы «Соборное уложение 1649 года» студенты выполняют его согласно уровням:

- ученический – рассказывают о данном историческом документе по материалам учебника;
- алгоритмический - выполняют работу с использованием текста хрестоматии и рассматривают его как первый свод законов феодальной эпохи в соответствии с особой структурой документа;

- творческий или полутворческий – выполняют работу предыдущего уровня, но рассматривают его как кодифицированный свод и сравнивают с более ранними документами законодательного характера.

Необходимость дифференциации заданий по объему обусловлена разным темпом работы студентов. Медлительные студенты, а также студенты с низким уровнем обучаемости обычно не успевают выполнить самостоятельную работу к моменту ее фронтальной проверки в группе, им требуется на это дополнительное время. Остальные студенты затрачивают это время на выполнение дополнительного задания, которое не является обязательным для всех ов

Как правило, дифференциация по объему сочетается с другими способами дифференциации. В качестве дополнительных предлагаются творческие или более трудные задания, а также задания, не связанные по содержанию с основным, например, из других разделов программы. Дополнительными могут быть задания на смекалку, нестандартные задания игрового характера. Их можно индивидуализировать, предложив студентам задания в виде карточек, кроссвордов, занимательных биологических тестов.

4. Дифференциация работы по степени самостоятельности студентов.

При таком способе дифференциации не предполагается различий в учебных заданиях для разных групп студентов. Все студенты выполняют одинаковые упражнения, но одни это делают под руководством педагога, а другие самостоятельно.

Обычно работа организуется следующим образом. На ориентировочном этапе студенты знакомятся с заданием, выясняют его смысл и правила оформления. После этого некоторые студенты (чаще всего это 3-я группа) приступают к самостоятельному выполнению задания. Остальные с помощью педагога анализируют способ решения или предложенный образец, фронтально выполняют часть упражнения. Как правило, этого бывает достаточно, чтобы еще одна часть студентов (2-я

группа) начала работать самостоятельно. Те студенты, которые испытывают затруднения в работе (обычно это дети 1-й группы, т.е. студенты с низким уровнем обучаемости), выполняют все задания под руководством педагога. Этап проверки проводится фронтально.

Таким образом, степень самостоятельности студентов различна. Для 3-й группы предусмотрена самостоятельная работа, для 2-й -- полусамостоятельная, для 1-й - фронтальная работа под руководством педагога. Студенты сами определяют, на каком этапе им следует приступить к самостоятельному выполнению задания. При необходимости они могут в любой момент вернуться к работе под руководством педагога.

Приведем пример, как организуется работа по карточкам.

I этап. Студенты знакомятся с текстом задания. После этого часть студентов приступает к ее самостоятельной работе над ним. Им может быть дано дополнительное задание, например, составить сопоставительный анализ рассматриваемых характеристик.

II этап. Анализ задания под руководством педагога: разъяснение исследуемых закономерностей, четкое определение направленности работы. После этого еще часть студентов приступает к самостоятельной работе.

III этап. Поиск решения под руководством педагога. После этого часть студентов самостоятельно записывает вывод, а остальные делают это под руководством педагога.

IV этап. Проверка задания организуется для тех студентов, которые работали самостоятельно.

При изучении темы « Трудовая деятельность» задания по карточкам составлены таким образом, что в каждой группе различается характеристика деятельности субъекта и студенты исходя из структуры деятельности выявляют особенности процесса, который более трудоемкий для 2-3 групп.

5. Дифференциация работы по характеру помощи студентам.

Такой способ, в отличие от дифференциации по степени самостоятельности, не предусматривает организации фронтальной работы

под руководством педагога. Все студенты сразу приступают к самостоятельной работе. Но тем студентам, которые испытывают затруднения в выполнении задания, оказывается дозированная помощь.

Наиболее распространенными видами помощи являются: а) помощь в виде вспомогательных заданий, наводящих вопросов; б) помощь в виде «подсказок» I (карточек-помощниц, карточек-консультаций, записей на доске и др.).

Могут использоваться различные виды помощи:

- образец выполнения задания: показ и способа решения, образца рассуждения
- справочные материалы: теоретическая справка в виде, схемы, таблицы, и т.п.;
- памятки, планы, инструкции (например, правило работы с документом);
- наглядные опоры, иллюстрации, модели (например, в виде рисунка, таблицы, схемы и др.);
- дополнительная конкретизация задания (например, разъяснение отдельных терминов; указание на какую-нибудь существенную деталь, особенность);
- вспомогательные (наводящие) вопросы, прямые или косвенные указания по выполнению задания;
- план выполнения задания;
- начало или частично его выполнение.

Различные виды помощи при выполнении студентом одного задания часто сочетаются друг с другом. Наиболее целесообразной мы считаем следующую организацию работы. Студенты со средним уровнем обучаемости выполняют задания самостоятельно. Студенты с низким уровнем обучаемости выполняют это же задание под руководством педагога или самостоятельно с использованием наглядных пособий. Студентам с

высоким уровнем обучаемости предлагается творческое задание или более трудное по сравнению с заданием из учебника.

б. Дидактический материал с разноуровневыми заданиями.

Большинство заданий в современных учебниках построено так, что они содержат в себе и продуктивную, и репродуктивную часть, поэтому имеется возможность использования дифференциации по уровню творчества. Во многих учебниках имеются нестандартные задания повышенной трудности. Некоторые авторы дают в учебниках избыточное количество заданий, что позволяет применять дифференциацию по объему учебного материала. Для дифференцированной работы используются также тетради на печатной основе.

В процессе использования дифференцированных задач необходимо осуществлять постепенный переход от коллективных форм работы студентов к частично самостоятельным и полностью самостоятельным в пределах занятия или системы занятий. Такой подход дает возможность студентам участвовать в выполнении задач, сложность которых растет.

Использование разноуровневых задач - эффективный метод обеспечения дифференциации обучения.

Задача обучения	Требования к умениям студентов	Соответствие уровню усвоения	содержание задания
Формирование фактических знаний	Уметь воспроизводить термины, понятия, определения	Репродуктивный (познание) - формальные знания. Вид памяти - механический	1. Что называется 2. Что такое 3. Дайте определение
Формирование фактических знаний (понятия, факты)	Уметь воспроизводить, объяснять, подтверждать примерами	Репродуктивный (понимание) - элементарные знания. Вид памяти - механический	1. Составить методом простой подстановки 2. Найти в тексте 3. Объяснить Задача на использование элементарных знаний для объяснения типовых (стандартных) примеров, явлений
Формирование умения применять знания на практике	Уметь воспроизводить знания, познавать их в новой ситуации	Конструктивный (элементарные умения). Вид памяти - логический	Задача на использование знаний по образцу, предъявлено студенту в нестандартной ситуации (перед использованием знаний их нужно

			превратить)
Формирование умения творчески использовать имеющиеся знания	Уметь осуществлять перенос знаний в новую ситуацию	Творческое (перенос) - выше умения. Образование новых психических структур	творческие задания

Рисунок 2.2 - Опорная схема для составления разноуровневых задач

Одной из составляющей успеха усвоения знаний студентами на соответствующем им уровне и помощи педагогу при организации работы на занятии является разноуровневые задания. То есть педагог должен понимать, что за дифференциацией студентов стоит также составление для них определенных задач, которые будут для них оптимальными не только по уровню развития и успешности, но и учетом их способностей, наклонностей. Представим опорную схему для составления разноуровневых задач. (Рис. 2.2).

С целью проверки знаний студентов и реализации индивидуального подхода к ним предлагаем использования дифференцированных заданий 4-х уровней в письменной форме. Дифференцированные задания можно использовать для предварительного, текущего, периодического и итогового контроля знаний студентов колледжа.

## Выводы по главе 2

Проанализировав различную психолого-педагогическую и методическую литературу разных авторов, мы пришли к выводу, что на данном этапе развития человечества внедрение в образовательный процесс дифференцированных практических задач необходимо, так оно формирует гармонически развитую творческую личность способную логически мыслить, находить решения в различных проблемных ситуациях, способную систематизировать и накапливать знания, способную к высокому самоанализу, саморазвитию и самокоррекции.

Таким образом, дифференциация - это реализация принципа дифференцированного подхода, который предполагает учет различий между

группами студентов по их интересам, уровнем знаний, обучаемости и тому подобное. В таком случае дифференциацию мы можем рассматривать как эффективный метод обучения, который предусматривает применение индивидуального подхода, учета наклонностей студентов, их способностей, как творческих, так и умственных. На современном этапе дифференцированный подход применяется довольно активно в учебных заведениях. Дети воспринимают материал на том уровне, а котором им это доступно, не приводит к усреднению. Педагоги в свою очередь пытаются обеспечить учащимся этот доступный уровень, используя при этом как собственный опыт, так и наработки коллег.

Педагог должен понимать, что за дифференциацией студентов стоит также составление для них определенных задач, которые будут для них оптимальными не только по уровню развития и успешности, но и учетом их способностей, наклонностей.

В помощи при усвоении знаний студентами на соответствующем им уровне является разноуровневые задания. Это также помощь педагогу при организации работы на занятии. Эти задачи он может разрабатывать руководствуясь учебной программой и требованиями к компетенций студентов соответствующего курса.

Система дифференцированных учебных задач строится по принципу постепенного возрастания сложности, способствует общему развитию студентов и имеют задачи трех уровней, которые соответствуют разработанным в психологии и методике обучения иностранному языку рекомендациям соответственно сложности, трудности и степени проблемности, а также известным в дидактике уровням усвоения знаний и способов действий.

## Заключение

В результате исследования были сделаны следующие выводы.

При дифференцированном обучении учащиеся имеют возможность приобретать большую свободу действий. В группах, создаются более благоприятные условия для равномерного продвижения с учётом уже индивидуальных особенностей студентов.

Анализ современных практик организации практической деятельности свидетельствует о многообразии видов и типов практической деятельности обучающихся, различных технологиях, методах и способах управления практической учебно-познавательной деятельностью со стороны педагогов.

Существуют разные подходы к системе оценки результатов практической подготовки. Они зависят как от технологии (дидактической системы), выбранной преподавателем в качестве доминирующей при построении учебного процесса, так и от стиля взаимодействия преподавателя и студента. В процессе построения эффективной модели организации практической деятельности студентов большая роль отводится процессу диагностики уровня готовности к ней, мотивации и сформированности навыков практической деятельности. Выбранные виды практической деятельности студентов, их грамотное методическое обоснование позволят эффективно развивать компетенции будущих слесарей по контрольно-измерительным приборам и автоматике. Применение к организации практической деятельности разработанных методических рекомендаций, основанных на четком формулировании алгоритма изучения материала, отведенного на практическую работу, использование дифференцированного подхода, постепенное усложнение с выведением на совершенствование навыков самоконтроля позволяет значительно повысить мотивацию к практической деятельности и активизировать познавательный процесс.

Проанализировав различную психолого-педагогическую и методическую литературу разных авторов, мы пришли к выводу, что на данном этапе развития человечества внедрение в образовательный процесс

дифференцированных практических задач необходимо, так оно формирует гармонически развитую творческую личность способную логически мыслить, находить решения в различных проблемных ситуациях, способную систематизировать и накапливать знания, способную к высокому самоанализу, саморазвитию и самокоррекции.

Таким образом, дифференциация - это реализация принципа дифференцированного подхода, который предполагает учет различий между группами студентов по их интересам, уровнем знаний, обучаемости и тому подобное. В таком случае дифференциацию мы можем рассматривать как эффективный метод обучения, который предусматривает применение индивидуального подхода, учета наклонностей студентов, их способностей, как творческих, так и умственных. На современном этапе дифференцированный подход применяется довольно активно в учебных заведениях. Дети воспринимают материал на том уровне, а котором им это доступно, не приводит к усреднению. Педагоги в свою очередь пытаются обеспечить учащимся этот доступный уровень, используя при этом как собственный опыт, так и наработки коллег.

Педагог должен понимать, что за дифференциацией студентов стоит также составление для них определенных задач, которые будут для них оптимальными не только по уровню развития и успешности, но и учетом их способностей, наклонностей.

В помощи при усвоении знаний студентами на соответствующем им уровне является разноуровневые задания. Это также помощь педагогу при организации работы на занятии. Эти задачи он может разрабатывать руководствуясь учебной программой и требованиями к компетенций студентов соответствующего курса.

Система дифференцированных учебных задач строится по принципу постепенного возрастания сложности, способствует общему развитию студентов и имеют задачи трех уровней, которые соответствуют разработанным в психологии и методике обучения иностранному языку

рекомендациям соответственно сложности, трудности и степени проблемности, а также известным в дидактике уровням усвоения знаний и способов действий.

Экспериментально подтверждено, что предложенная технология (теоретическая модель, совокупность условий, методическое обеспечение дифференцированного обучения студентов) является инвариантной дидактической основой частично-предметных методик преподавания. Положительный результат ее применения на частично-предметном уровне (в деятельности привлеченных к эксперименту педагогов) доказывает ее эффективность и практическую значимость.

Полученные результаты дают право утверждать, что исходная методология исследования правильная, определены задачи реализовано, цель достигнута, совокупность научных выводов имеет важное значение для теории и практики дифференцированного обучения студентов в профессиональной образовательной организации. Проведенное исследование открывает возможности для дальнейшего изучения дифференциации как интегративной основы других технологий обучения.

## Список литературы

- 1 Бабанский, Ю.Б. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект [Текст] / Ю.Б. Бабанский. – М., 1979. – 574 с.
- 2 Боброва, В.Г. Дифференцированный подход при обучении истории [Текст] / В.Г. Боброва // Технологии образования. – 2001. – №3. – С. 67-69.
- 3 Богуславский, М. Дифференцированный подход в обучении: четыре основных принципа [Текст] / М. Богуславский // Первое сентября. – 2007. – № 1. – С. 8-10.
- 4 Вендровская, Р.Б. Занятия дифференцированного обучения [Текст] / Р.Б. Вендровская // Советская педагогика. – 1990. – № 11. – С. 11-18.
- 5 Воробьева, С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. [Текст] / Светлана Викторовна Воробьева. – СПб., 1999. – 53 с.
- 6 Гурина, Р.В. Структурирование знаний как составная часть методики обучения [Текст] / Р.В. Гурина // Технологии образования. – 2005. – №4. – С. 98-103.
- 7 Дайри, Н.Г. Основное усвоить на занятии [Текст] / Н.Г. Дайри. – М., 1997. – 433 с.
- 8 Дорофеев, Г.В. Дифференциация в обучении математике [Текст] / Г.В. Дорофеев, Л. В. Кузнецова, С.Б. Суворова, В.В. Фирсов // Математика в колледже. – 1990. – №4. – С. 18-25.
- 9 Дьяченко, О.М. Проблема индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребенка [Текст] / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 22-26.
- 10 Елисеев А.Л. Специфика социально-политического самоопределения современной российской обучающихся младших курсов [Текст] / А.Л. Елисеев, Е.Н. Малик, А.В. Мельников // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 3. – С. 83–93.

- 11 Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2014. – 384 с.
- 12 Капустин, Н.П. Педагогические технологии [Текст] / Н. П. Капустин. – М., «Академия», 2002. – 324 с.
- 13 Коротаяева, Е. Уровни познавательной активности [Текст] / Е. Коротаяева // Народное образование. – 1995. - № 10. – С. 101-104.
- 14 Мартынова Е.В. Модель формирования социально-проектных компетенций будущих бакалавров социальной сферы [Текст] // Ученые записки ОГУ Серия: Гуманитарные и социальные науки». 2014 г. – № 4 (60). – С. 280-284.
- 15 Мартынова Е.В. Технология комплексного сопровождения процесса формирования социально-проектных компетенций у студентов – будущих бакалавров социальной сферы [Текст] // Образование и общество. – 2015. –№1 (90). – С.60-64
- 16 Монахов, В.М. Дифференциация обучения в колледже [Текст] / В. М. Монахов, В. А. Орлов, В. В. Фирсов // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 34-41.
- 17 Монахов, В.М. Проблема дифференциации обучения в колледже [Текст] / В. М. Монахов, В. А. Орлов, В. В. Фирсов. – М., 1990. – 474 с.
- 18 Окань Г.И. Организация социально-технологической и социально-проектной деятельности студентов в рамках подготовки бакалавров по направлению «Социальная работа» [Текст] / Г.И. Окань // Научный диалог. – 2014. – № 2 (26). – С. 78-89.
- 19 Остапенко А.В. Педагогическое сопровождение саморазвития личности студента в условиях вуза: автореферат дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А.В. Остапенко. – Н. Новгород, 2008. – 26 с.
- 20 Перевозный, А.В. Дифференциация среднего профессионального образования: история и современность [Текст] / А. В. Перевозный. – М., 1996. – 172 с.

21 Перевозный, А.В. Педагогические основы дифференциации современного образования [Текст] / А. В. Перевозный. – М., Академия последиplomного образования, 1998. – 94 с.

22 Работин, И. Познавательная активность учащихся на занятии (опыт изучения) [Текст] / И. Работин // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 19-24.

23 Решетников, О. Инновации и дифференцированный подход в методике изучения истории [Текст] / О. Решетников // История. Приложение к газете «1 сентября». – 2001. – № 11. – С. 24-31.

24 Российский энциклопедический словарь: В 2 кн / Гл. ред.: А. М. Прохоров – М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. – 435 с.

25 Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие [Текст] / А. И. Савенков. – М.: Ось-89, 2016. – 280 с.

26 Симонов, В.М. Дифференциация обучения на основе учета особенностей темперамента учащихся колледжей [Текст] / В. М. Симонов, Н. Ю. Деревякина, А. А. Донсков // Актуальные вопросы модернизации образования. – 2006. – №10. – С. 91-102.

27 Соколова М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Мария Леонидовна Соколова. – Архангельск, 2001. – 202 с.

28 Солонова, А. Уровневая дифференциация? Путь к успеху [Текст] / А. Солонова // Народное образование. – 1998. – № 1. – С. 98-102.

29 Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 343 с.

30 Чернухина, Е.Е. Проектный метод как механизм формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров социальной сферы в образовательном процессе [Текст] / Е.Е. Чернухина, Е.В. Мартынова // Материалы V международной заочной научно-практической конференции «Интеграция теории и практики в решении социальных проблем» (4-5 апреля 2013 г.) / под ред. Митяевой А.М., Медведевой В.Е. – Орел, 2017. – С.292.

31 Чернухина, Е.Е. Сущность и перспективы совершенствования процесса формирования профессиональной компетентности бакалавров социальной работы [Текст] / Е.Е. Чернухина, Е.В. Мартынова // Среднерусский вестник общественных наук. – 2018. – № 2. – С.91-98.

32 Черняева Э.П. Реализация индивидуальных образовательных траекторий студентов вузов в процессе использования электронного учебника: автореферат дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. [Текст] / Элеонора Петровна Черняева. – Владикавказ, 2007. – 21 с.

33 Чуприкова И.С. Психология умственного развития: принцип дифференциации [Текст] / И. С. Чуприкова. – М., 1997. – 344 с.

34 Шамова, Т.И. Активизация учения в колледжах [Текст] / Т. И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 348 с.

35 Шахмаев, Н.М. Дифференциация обучения в средней образовательной колледже [Текст] / Н. М. Шахмаев // Дидактика среднего образования: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 734 с.

36 Ширяева, В.А. Технология анализа информации и составления вопросов [Текст] / В. А. Ширяева// Технологии образования. – 2004. – №1. – С. 23-25.

37 Штинова Г.Н. Теоретико-методологические основы социального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. [Текст] / Галина Николаевна Штинова. – Москва, 2001. – 352 с.

38 Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной колледже [Текст] / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 434 с.

39 Яликов, А.С. Организация правового образования [Текст] / А.С. Яликов. – М.: Волтерс клувер, 2019. – 343 с.

40 Ящиков, А. В. Правовое образование в колледже [Текст] / А.В. Ящиков. – СПб.: Питер, 2018. – 327 с.

41. Даль В.И.. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х томах. Т. 1./ В.И. Даль. - М.: Русский язык – Медиа, 2005.

42. Евплова Е.В., Гнатышина Е.В. Методика преподавания правовых дисциплин. //учебно-методическое пособие. Ч.: - 2015.с. 44

43. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под. ред. П. И. Пидкасистого. – М., 2011. – 640 с.

44.. Серкова Ю.А. Ученые записки Казанского университета. Серия гуманитарные науки. Научная статья выпуск №4/ Ю.А. Серкова.- К.: 2013г.

45. Аргунова, Т. Г. Комплексное учебно-методическое обеспечение предмета / Т. Г. Аргунова. – М.: НПЦ «Профессионал», 2010.

## Приложение

### Анкета опроса преподавателей

Уважаемые преподаватели!

Просим оказать содействие в нашем исследовании. Опрос проводится с целью изучения состояния реализации индивидуального подхода в процессе обучения студентов обществознанию. Учет Вашего мнения поможет получить достоверные результаты и сделать правильные выводы.

Анкета анонимная. Ваши ответы будут использованы только в обобщенном виде. Заранее благодарны Вам за сотрудничество

1. Считаете ли Вы учет индивидуальных особенностей учащихся важной педагогической проблемой? (Выберите один вариант ответа):

- 1) да;
- 2) частично;
- 3) нет.

2. Целесообразна ли индивидуализация учебной деятельности студентов? (Выберите один вариант ответа):

- 1) да;
- 2) частично;
- 3) нет.

3. Способствует ли индивидуальный подход к студентам успешной учебной деятельности? (Выберите один вариант ответа):

- 1) да;
- 2) нет
- 3) затрудняюсь ответить.

4. Какие индивидуальные особенности студентов влияют на их успеваемость в процессе обучения? (Возможны несколько вариантов ответов):

- 1) исходный уровень теоретической и практической подготовки;
- 2) внимательность;
- 3) творческое воображение;

- 4) наблюдательность;
- 5) интерес к учебе;
- 6) способности;
- 7) активность.

5. Учитываете ли Вы в процессе подготовки к занятиям индивидуальные особенности студентов? (Выберите один вариант ответа):

- 1) да;
- 2) иногда;
- 3) нет
- 4) Ваш вариант.

6. Разделяете ли Вы студентов на условные группы по учебным возможностям? (Выберите один вариант ответа):

- 1) да;
- 2) нет, никогда;
- 3) считаю это нецелесообразным;
- 4) иногда;
- 5) при оценке.

7. Если разделяете студентов на группы, то укажите, по каким признакам. (Выберите один вариант ответа):

- 1) по уровню теоретической подготовки;
- 2) по уровню практических умений;
- 3) по отношению к учебе;
- 4) по уровню учебных достижений учащихся;
- 5) Ваш вариант.

8. На каких этапах занятия Вы реализуете индивидуальный подход?

9. Учитываете ли Вы индивидуальные особенности учащихся в процессе выбора и обоснования тематики проектов (проектный подход)? (Выберите один вариант ответа):

- 1) да, всегда;
- 2) только для «сильных» студентов;

3) нет, не использую.

10. Учитываете ли Вы в процессе защиты и оценки проектов индивидуальные особенности студентов? (Выберите один вариант ответа):

1) да;

2) частично;

3) нет.

11. Используете ли Вы работу в группах во время практической работы студентов? (Выберите один вариант ответа):

1) да, всегда;

2) в отдельных случаях;

3) нет

4) в зависимости от сложности изделия;

5) в зависимости от материально-технического обеспечения.

12. Используете ли Вы на занятиях задания разного уровня сложности? (Выберите один вариант ответа):

1) да, в процессе контроля;

2) да, в практической деятельности (выполнение проектов)

3) нет

приведите пример.

13. Какие виды заданий для студентов Вы используете? (Выберите один вариант ответа):

1) задания одного уровня сложности для всех учащихся;

2) задания разного уровня сложности для групп учащихся;

3) индивидуальные задания разного уровня сложности;

4) Ваш вариант.

14. Считаете ли Вы себя достаточно подготовленными (теоретически и практически) к реализации индивидуального подхода? (Выберите один вариант ответа):

1) да, в полной мере;

2) да, частично;

3) нет

4) затруднились ответить.

18. Оцените, насколько успешно Вы реализуете индивидуальный подход к студентам. (Выберите один вариант ответа):

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------