



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

Кейс-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:
65,98 % авторского текста

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

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-409-112-3-1
Мазаева Анастасия Вячеславовна

Научный руководитель:
Аббасов Павел Рамазанович

Челябинск
2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты обучения в процессе изучения правовой дисциплины.....	8
1.1. Организационно-педагогические условия использования методов обучения	8
1.2. Классификация учебных проблем и ситуаций.....	14
1.3. Технология кейс-заданий как ключевой элемент метода обучения в процессе изучения правовых дисциплин.....	34
Выводы по первой главе.....	41
Глава 2. Методические аспекты использования технологии кейс–заданий в процессе обучения дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности»	43
2.1. Анализ использования кейс-заданий в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2»	43
2.2.Методические разработки и рекомендации по повышению эффективности использования технологии «кейс-заданий» по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2».....	47
Выводы по второй главе.....	59
Заключение.....	61
Список используемой литературы.....	66
Приложение.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Проблема повышения результативности обучения активно разрабатывается на основе последних достижений педагогических наук, частных методик, информатики и теории управления познавательной деятельностью. Как показывает анализ педагогической практики в профессиональном образовании, за последние годы четко обозначился переход на гуманистические способы обучения и воспитания, на активное включение обучающегося в процесс познания, продолжается поиск путей формирования мыслительной деятельности. Процесс обучения обеспечивает общее психическое и интеллектуальное развитие.

Механизмом реализации данного подхода в образовательном процессе выступает совокупность методов и приемов по развитию критического мышления обучающихся, что позволяет согласиться с концепцией В. А. Сластенина по развитию мышления и творческих способностей, представленной как проблемно-деятельностный подход.

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных заданий, создающих проблемные ситуации. Однако создание проблемной ситуации, представляет значительную педагогическую трудность, особенно для педагогов профессионального обучения. Это связано с тем, что до сих пор недостаточно изучены некоторые стороны проблемного обучения в профессиональном образовании, в частности, вопросы проблемного обучения по правовым дисциплинам. В какой-то мере, именно по этой причине в учебном процессе профессионального образования проблемные задания используются реже.

Идея проблемного обучения не нова. Она получила свое научное освещение в трудах А.В. Брушлинского, Дж. Дьюи, Т.А. Ильиной, Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В. Окуня и др.

Один из основоположников проблемного обучения М.И. Махмутов определяет проблемное обучение как дидактическую систему развивающего обучения, обуславливающую общее интеллектуальное развитие школьника, которое обеспечивает прочность знаний и особый тип мышления, глубину убеждений и творческое применение знаний.

В этом контексте актуализируется наиболее значимая проблема современной методики обучения правовым дисциплинам - ориентация учебного процесса на активную творческую мыслительную работу обучаемых в контексте развития их аналитико-конструктивных умений, что в плане формирования методической компетенции студентов осуществляется с помощью ситуативного или кейс-метода.

Российская система образования уже вплотную подошла к внедрению инновационных технологий и методов в учебный процесс в широком масштабе, одним из которых является кейс-метод. Кейс-метод — это инновационный метод обучения в вузе, который учитывает все особенности дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» и формирует необходимые знания, умения и навыки. Кейс-метод направлен на решение определенной проблемы, но данная проблема не дается в готовом виде, а формулируется преподавателем, исходя из условий реальной учебной ситуации, которая позволяет преподавателю-профессионалу определить проблему при организации процесса обучения аспекту языка или виду коммуникации.

Анализ исследований Ю.П. Сурмина, А.И. Сидоренко, В. Лободы, посвященных проблеме внедрения кейс-метода в процесс подготовки студентов колледжа, и теоретической литературы (Ю.Ю. Екатеринославский, М.М. Бирншейн, Г. А.Брянский, Ю.Д. Красовский, В.Я. Платов), содержащей информацию о становлении кейс-

метода как метода обучения праву, позволил установить, что данный вопрос требует тщательной разработки в контексте применения в области гуманитарного образования:

Изучение литературы по теме исследования позволило выделить **противоречия исследования:**

– между потребностями в разработке теории использования проблемного обучения правовым дисциплинам в системе профессионального образования и практикой проблемного обучения правовым дисциплинам в системе профессионального образования;

– между потребностью педагогов профессионального обучения в методическом обеспечении использования проблемного обучения правовым дисциплинам и недостаточной разработанностью дидактических аспектов.

Наличие противоречий позволяет сформулировать **проблему исследования:** каковы педагогические условия эффективного использования проблемного обучения правовым дисциплинам в системе профессионального образования. Это обусловило выбор **темы исследования:** «Кейс-задания как средство обучения правовым дисциплинам в профессиональной образовательной организации»

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка методических рекомендаций использования технологии «кейс–метод» в процессе обучения дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Челябинский педагогический колледж № 2»

Объект исследования: процесс изучения дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» на уровне среднего профессионального образования.

Предмет исследования: «кейс–метод» как эффективная технология использования метода проблемного обучения в процессе изучения

правовой дисциплины на уровне среднего профессионального образования.

В квалификационной работе были реализованы следующие **задачи исследования:**

1. Изучить состояние проблемы использования методов проблемного обучения в существующей теории и практике профессионального обучения.

2. Проанализировать дефиницию «Кейс-метод» как эффективный метод проблемного обучения в процессе обучения правовой дисциплине.

3. Осуществить анализ эффективности использования методов проблемного обучения в процессе ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2»

4. Разработать и внедрить методические рекомендации по применению «кейс–метода» в процессе изучения дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2»

5. Провести анализ эффективности внедрения методических рекомендаций по применению «кейс-метода» в процессе изучения «Правовое обеспечение профессиональной деятельности».

Теоретико-методологическая база исследования: труды Ю.П. Сурмина, А.И. Сидоренко, В.Лободы – посвященные проблеме внедрения кейс - метода в процесс подготовки студентов вузов; теоретическая литература – Ю.Ю. Екатеринославской, М.М. Бирншейн, Г. А. Брянского, Ю.Д. Красовского, В.Я. Платова. Исследования по проблемному обучению П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, Т.В. Кудрявцева, Ю.К. Бабанского, И.Я. Леренера, М.И.Махмутова, А.М. Матюшкина, И.С. Якиманской и другие.

Практическая значимость исследования: состоит в разработанных методических рекомендациях по повышению эффективности использования технологии «кейс–метод» в процессе обучения дисциплине

«Правовое обеспечение профессиональной деятельности», разработанные в результате исследования, будут способствовать повышению эффективности процесса преподавания данной учебной дисциплины.

Методы исследования: изучение литературных источников, наблюдение, анализ, синтез, анкетирование.

База исследования: государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Челябинский педагогический колледж №2».

Сокращенное наименование колледжа: ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2».

Адрес: 454081, Россия, Уральский федеральный округ, Челябинская область, г. Челябинск, ул. Горького, д.79

Структура квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка используемой литературы и приложений.

Глава 1. Теоретические аспекты обучения в процессе изучения правовой дисциплины

1.1. Организационно-педагогические условия использования метода обучения

Идея проблемного обучения не нова. Величайшие педагоги прошлого всегда искали пути преобразования процесса учения в радостный процесс познания, развития умственных сил и способностей, обучающихся (Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег, К. Д. Ушинский и др.) [14, с. 33].

В XX столетии идеи проблемного обучения получили интенсивное развитие и распространение в образовательной практике. В зарубежной педагогике концепция проблемного обучения развивалась под влиянием идей Дж. Дьюи. В работе «Как мы мыслим» (1909) американский философ, психолог, педагог отвергает традиционное догматическое обучение и противопоставляет ему активную самостоятельную практическую деятельность обучающихся по решению проблем. Мышление, утверждает Дж. Дьюи, есть решение проблем.

Во втором издании указанной книги (1933) Дж. Дьюи обосновывает психологические механизмы способности решать проблемы. Он утверждает, что в основе способности обучающихся решать проблемы лежит их природный ум. «Овладеть коллективным мышлением может не каждый, - пишет Дьюи, - более того, не каждого можно научить этому» [16, с. 34].

Существенную роль в развитии теории проблемного обучения сыграла концепция американского психолога Дж. Брунера [20, с. 135]. В её основе лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний.

Ключевой для учёного является проблема структуры знаний, включающая, по его мнению, все необходимые элементы системы знаний и определяющая направление развития ученика.

Общее, что сближает американских авторов, сводится к следующему: признавая целью обучения развитие логического мышления, Дж. Дьюи и Дж. Брунер указывают на важность проблемного подхода в обучении.

В отечественной педагогической литературе идеи проблемного обучения актуализируются, начиная со второй половины 50-х гг. XX в. Так, виднейшие дидакты М. А. Данилов и В. П. Есипов формулируют правила активизации процесса обучения, которые отражают принципы организации проблемного обучения:

- вести обучающихся к обобщению, а не давать им готовые определения, понятия;
- эпизодически знакомить обучающихся с методами науки;
- развивать самостоятельность их мысли с помощью творческих заданий.

С начала 60-х гг. в литературе настойчиво развивается мысль о необходимости усиления роли исследовательского метода в обучении естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам [15, с. 82].

Важнейшим принципом проблемного изложения учебного материала, одним из способов организации проблемного обучения выступила мысль сообщать знания в их движении и развитии. Со второй половины 60-х гг. идея проблемного обучения начинает всесторонне и глубоко разрабатываться. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы отечественных психологов, развивших положение о том, что умственное развитие характеризуется не только объёмом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий (С. Л. Рубинштейн, Н. А. Менчинская, Т. В. Кудрявцев).

Существенное значение в развитии теории проблемного обучения имело положение о роли проблемной ситуации в мышлении и обучении (М. А. Матюшкин). Особый вклад в разработку теории проблемного обучения внесли М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, И. А. Ильницкая и др.

В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение проблемного обучения. Приведём некоторые из них.

В. Оконь под проблемным обучением понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем (постепенно к этому приучаются ученики сами), оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретённых знаний» [23, с. 102].

И. Я. Лернер сущность проблемного обучения видит в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определённой системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям советской школы» [26, с. 126].

Т. В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвижении перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщёнными знаниями и принципами решения проблемных задач [23, ч. 163].

Наиболее обобщённое определение проблемного обучения сформулировал М. И. Махмутов: проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность обучающихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учётом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности обучающихся, устойчивых мотивов учения и

мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций [25, с. 142].

Как видим, представленные определения отражают существенные признаки проблемного обучения (специфически организованная самостоятельная деятельность обучаемого; выстроенная с учётом целеполагания принципа проблемности деятельность педагога; специфика содержания обучения).

Итак, проблемное обучение – это тип обучения, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность обучающихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки.

Проблемное обучение направлено на формирование познавательной самостоятельности обучаемых, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей. В этом и заключается его главное отличие от традиционного объяснительно-иллюстративного обучения [27, с. 140].

Основные функции и признаки проблемного обучения.

Основные функции и отличительные признаки (особенности) проблемного обучения были сформулированы М. И. Махмутовым. Он разделяет их на общие и специальные.

Общие функции проблемного обучения:

- усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
- развитие интеллекта обучающихся, т.е. их познавательной самостоятельности и творческих способностей;
- формирование диалектико-материалистического мышления обучающихся;
- формирование всесторонне и гармонично развитой личности.

Специальные функции проблемного обучения:

– воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение системы логических приёмов или отдельных способов творческой деятельности);

– воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умений решать учебные проблемы;

– формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решения практических проблем и художественного отображения действительности);

– формирование мотивов учения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Каждая из указанных функций осуществляется в разнообразной практической и теоретической деятельности учащегося и зависит от учёта характерных особенностей проблемного обучения, которые одновременно являются и его отличительными признаками [27, с. 132].

Первая и важнейшая особенность – это специфическая интеллектуальная деятельность ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путём решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления.

Вторая особенность состоит в том, что проблемное обучение – наиболее эффективное средство формирования мировоззрения, поскольку в процессе проблемного обучения складываются черты критического, творческого, диалектического мышления. Самостоятельное решение проблем учащимися одновременно является и основным условием превращения знаний в убеждения.

Третья особенность вытекает из закономерной взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется дидактическим принципом связи обучения с жизнью. Связь с практикой и использование жизненного опыта обучающихся при проблемном обучении

выступают не как простая иллюстрация теоретических выводов, правил (хотя это и не исключается), а главным образом как источник новых знаний и как сфера приложения усвоенных способов решения проблем в практической деятельности. По этой причине связь с жизнью служит важнейшим средством создания проблемных ситуаций и (непосредственным или опосредованным) критерием оценки правильности решения учебных проблем.

Четвёртой особенностью проблемного обучения является систематическое применение педагогом наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ обучающихся. Указанная особенность заключается в том, что учитель организует выполнение самостоятельных работ, требующих как актуализации ранее приобретённых, так и усвоения новых знаний и способов деятельности.

Пятая особенность определяется дидактическим принципом индивидуального подхода. При проблемном обучении индивидуализация обусловлена наличием учебных проблем разной сложности, которые каждым обучаемым воспринимаются по-разному. Индивидуальное восприятие проблемы вызывает различия в её формулировании, выдвижении многообразных гипотез и нахождения тех или иных путей их доказательства.

Шестая особенность состоит в динамичности проблемного обучения (подвижной взаимосвязи его элементов). Эта особенность обусловлена динамичностью самой проблемы, в основе которой всегда лежит противоречие, присущее любому явлению, факту действительности. Динамичность проблемного обучения заключается в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путём на основе закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений окружающего мира. Как указывают исследователи, в традиционном обучении динамичности нет, вместо проблемности там преобладает «категоричность».

Седьмая особенность заключается в высокой эмоциональной активности обучаемых, обусловленной, во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником её возбуждения, и, во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность обучаемого неразрывно связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным «принятием» учебной проблемы, вызывает личное переживание обучаемого, его эмоциональную активность.

Восьмая особенность проблемного обучения заключается в том, что оно обеспечивает новое соотношение индукции и дедукции и новое соотношение репродуктивного и продуктивного усвоения знаний [27, с. 120].

Таким образом, основная идея проблемного обучения заключается в том, что знания в значительной своей части не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации. Принципиальными изменениями внесенные в учебный процесс, следует считать усиление роли студента как субъекта учебного познания и роли преподавателя как организатора самостоятельной деятельности учащихся.

1.2. Классификация учебных проблем и ситуаций

Проблемное обучение раскрывается через постановку (преподавателем) и разрешение (студентом) проблемного вопроса, задачи и ситуации.

Проблемный вопрос предполагает поиск и разные варианты ответа. То есть заранее готовый ответ здесь неприемлем.

Проблемная задача – это учебно-познавательная задача, вызывающая стремление к самостоятельному поиску способов и путей её решения. В основе проблемной задачи лежит противоречие между существующими знаниями.

Проблемная ситуация – основной элемент проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность обучающихся, активизируется мышление [33, с. 174].

Наиболее чётко и последовательно компоненты проблемной ситуации разработаны психологом А. М. Матюшкиным. В психологической структуре проблемной ситуации он выделяет следующие три компонента [33, с. 168]:

- неизвестное достигаемое знание или способ действия;
- познавательная потребность, побуждающая человека к интеллектуальной деятельности;
- интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт.

Компоненты психологической структуры проблемной ситуации характеризуют и внутренние условия мышления. В силу этого проблемная ситуация возникает только при наличии определённых внутренних условий мышления. Это положение имеет важное значение для педагога. Зная внутренние условия мышления, и способствуя их созданию с помощью проблемной ситуации, он может активизировать мыслительную деятельность обучаемых, управлять ею. Как видно, проблемная ситуация по своей психологической структуре, как и мышление, представляет собой довольно сложное явление и включает в себя не только предметно-содержательную, но и мотивационную, личностную (потребности, возможности субъекта) сферу. Исходя из этого, А. М. Матюшкин определяет проблемную ситуацию как особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующийся таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия [30, с. 145].

Проблемная ситуация в педагогике (в отличие от психологии) рассматривается не вообще, как состояние интеллектуального напряжения, связанного с неожиданным «препятствием» для хода мыслей, а как состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной или практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи (И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.). Неожиданное затруднение всегда удивляет, озадачивает человека, стимулирует умственный поиск. Словесное выражение содержания проблемной ситуации составляет учебную проблему. Формулировка учебной проблемы – в отличие от проблемной ситуации – означает, что познающему удалось хотя бы предварительно и приблизительно расчлнить данное (известное) и искомое (неизвестное) [17, с. 134]. Учебная проблема есть отражение логико-психологического противоречия процесса усвоения, она определяет направление умственного поиска, побуждает интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведёт к усвоению нового понятия или способа действия.

Учебная проблема для преподавателя является средством управления познавательной деятельностью студента и формирования его мыслительных способностей. Для субъекта познания – студента – учебная проблема служит стимулом активизации мышления, а процесс её решения – способом превращения знаний в убеждения.

Структура проблемного занятия.

Проблемным называется занятие, на котором преподаватель целенаправленно создаёт ситуации для поисковой деятельности студентов при приобретении и закреплении новых знаний и способов действий.

Особенностью проблемного урока является то, что повторение пройденного материала в большинстве случаев сливается с изучением нового. При этом осуществляется непрерывное повторение знаний и

умений в новых связях и отношениях, за счёт чего у студентов происходит расширение объёма знаний и их углубление [34, с. 130].

Структурными элементами проблемного занятия являются:

- актуализация имеющихся знаний студентов;
- усвоение новых знаний и способов действий;
- формирование умений и навыков.

Актуализация имеющихся знаний. Понятие «актуализации» многоаспектное. Его необходимо отличать от обычного репродуктивного повторения. Цель актуализации состоит в том, что имеющиеся знания следует сделать актуальными в данный момент, т. е. активизировать работу памяти и подготовить опорные знания студента для успешного восприятия и усвоения новых знаний. Второй аспект актуализации затрагивает личностную сферу деятельности обучающегося – возбуждение интереса к рассматриваемой проблеме, создание эмоционального настроения, оценка готовности отдельных учеников к восприятию нового материала. Третий аспект – контроль преподавателя за состоянием знаний студента, его умений и навыков. Виды деятельности студента на этапе актуализации: устное или письменное изложение приобретённых ранее знаний, самостоятельная работа репродуктивного характера или решение задач, выполнение упражнений и др. Иными словами, понятие «актуализация» более широкое, чем опрос, который может быть включён в процесс актуализации как составной элемент.

На этапе актуализации чаще всего создаётся проблемная ситуация, реже формулируется учебная проблема. Следовательно, основная задача этого этапа состоит в подготовке обучаемых к самостоятельной поисковой деятельности или к активному восприятию нового материала (в зависимости от целей, поставленных преподавателем).

Усвоение новых знаний и способов действия. Уже в названии этого элемента проблемного урока отражено его содержание: именно здесь усваиваются новые знания, раскрывается сущность новых понятий и

способы умственной деятельности студента. В связи со сказанным следует чётко определить роль преподавателя на этом этапе. Его деятельность должна быть направлена на создание проблемной ситуации (в случае, если она не возникла на этапе актуализации), формулировку учебной проблемы (или её корректировку), помощь студентам в выявлении новых данных или устранении некоторых логических ошибок, управление их деятельностью. Методы работы преподавателя: рассказ, объяснение, лекция, беседа, демонстрация опыта, кинофильма, плакатов и т.д.

Деятельность студентов направлена на усвоение новых знаний в условиях проблемной ситуации. Эта задача может решаться ими как логическим путём, так и интуитивно (в зависимости от сложности учебной проблемы и уровня подготовленности студентов). Методы работы: работа с учебником и справочной литературой, самостоятельное наблюдение или лабораторный эксперимент, решение задач, составление схемы или чертежа экспериментальной установки и др.

Формирование умений и навыков. При постановке и решении учебных проблем студенты разрешают противоречия учебного познания. На этой основе происходит превращение знаний в убеждения. Однако глубокое усвоение полученных знаний происходит лишь в процессе их применения на практике. Поэтому важнейшим элементом проблемного урока следует считать этап формирования умений и навыков. Здесь происходит отработка знаний и умений, а также умственных и практических действий. К третьему этапу проблемного занятия в большинстве случаев относят проверку правильности решения учебной проблемы [35, с. 144].

Описанная структура относится к внешним показателям учения и не является показателем мыслительной деятельности студентов. Внутреннюю часть структуры проблемного урока составляют:

– возникновение проблемной ситуации и формулировка учебной проблемы;

- выдвижение предположений и обоснование гипотезы;
- доказательство гипотезы;
- проверка правильности решения проблемы.

При организации проблемного урока на первый план выдвигается вопрос об условиях возникновения проблемных ситуаций и их типизации.

Постановка проблемы не всегда приводит к проблемной ситуации. Проблемы не интересны для учащегося, если они не связаны с его жизнью, имеют общий характер. Не возникает проблемной ситуации и тогда, когда у учащегося слишком низкий уровень знаний для решения данной проблемы или, наоборот, он быстро находит решение и ему не интересен дальнейший ход рассуждений.

С точки зрения процесса преподавания проблемная ситуация специально создаётся преподавателем путём применения особых методических приёмов, что, безусловно, требует от преподавателя знания основных способов создания проблемных ситуаций [35, с. 133].

1. Побуждение студентов к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это приводит к активному усвоению новых знаний путём поисковой деятельности.

2. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления.

3. Побуждение студентов к анализу фактов и явлений действительности. Противоречие в данном случае возникает между житейскими представлениями и научными знаниями об этих фактах.

4. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении студентами заданий практического характера. Проблемные ситуации возникают при попытке самостоятельно достигнуть поставленной цели.

5. Побуждение студентов к предварительному обобщению новых фактов.

6. Использование межпредметных связей.

7. Ознакомление студентов с историческими фактами. Таким образом, студенты сталкиваются с проблемными ситуациями, имевшими место в процессе становления изучаемой ими теории.

Общие закономерности возникновения проблемных ситуаций обобщены в типологии проблемных ситуаций.

Проблемная ситуация первого типа возникает в случае осознания обучающимися недостаточности имеющихся знаний (они не знают способа решения предложенной задачи, не могут дать объяснение новому факту или ответить на проблемный вопрос).

Проблемная ситуация второго типа возникает при столкновении студентов с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях.

Проблемная ситуация третьего типа возникает при наличии противоречия между теоретически возможным путём решения задачи и практической недоступностью избранного способа.

Проблемная ситуация четвёртого типа возникает тогда, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у студентов знаний для его теоретического обоснования [42, с. 58].

Разделение всего многообразия проблемных ситуаций на типы позволяет преподавателю управлять процессом учения студентов, опираясь не только на дидактическую компоненту (содержание учебного материала) проблемной ситуации, но и на её психологическую или личностную составляющие (интересы студента, его возможности, потребности и т. д.) [47, с.85].

При сравнении внешней структуры урока с его внутренней структурой видно, что этап формирования умений и навыков (элемент внешней структуры) совпадает с этапом проверки правильности решения проблем (элемент внутренней структуры). Отсюда максимальная самостоятельность студентов на данном этапе урока. Роль преподавателя

заключается в подготовке оптимального количества соответствующих изученному материалу заданий, предъявлении последних студентам (с учётом уровня их развития), управлении процессом решения.

Как правило, домашнее задание не включается в дидактическую структуру проблемного урока как самостоятельный элемент и может быть задано на любом этапе.

Практика показывает, что не все элементы внешней и внутренней структуры урока могут быть равномерно представлены на каждом из них. Может чередоваться и их последовательность. В отличие от уроков не проблемных в течение одного проблемного занятия все элементы внутренней структуры могут повторяться по несколько раз в каждом элементе внешней структуры.

В практических целях важно выделить ещё методическую структуру урока, элементами которой являются различные учебные ситуации, характерные для данного предмета.

Преподаватель должен знать, что элементами дидактической (внешней) структуры урока являются дидактические цели, элементами логико-психологической (внутренней) структуры – этапы познавательной деятельности (мыслительного процесса), а элементами методической структуры – формы, виды деятельности преподавателя и студентов. Их органическое сочетание и представляет собой триединую структуру проблемного урока [2, с. 48].

Варианты решения и постановки проблемы.

Существуют различные варианты постановки и решения проблемы.

1. Проблему решает педагог

Педагог ставит проблему или проблемы, и сам их решает, излагая лекционный материал.

При такой форме проведения занятия обучающиеся внешне пассивны, но внутри каждого из них могут интенсивно протекать процессы понимания, принятия и запоминания.

Этот подход применяется чаще, чем другие. Ответ самим лектором на поставленный вопрос наиболее приемлем в больших аудиториях, где затруднена обратная связь. Его желательно применять там, где аудитория пожилого возраста или консервативно настроена к лекции.

Этот подход может использоваться при обучении обучающихся речетворчеству. Педагог ставит задачу сочинить сказку (рассказ, историю и т. п.) и сочиняет её в данный момент урока. Обучающиеся на примере учителя учатся этому процессу.

2. Лекция-беседа

Педагог ставит перед учащимися проблемы и предлагает решать их совместно. Задавая новые вопросы, уточняя и дополняя ответы (но, не критикуя неудачные), педагог структурирует, систематизирует высказывания и подводит к общим выводам по отдельным разделам лекции. Он является как бы ведущим беседы, и классическое представление о лекторе здесь исчезает [8, с.68] .

Проведение проблемной лекции-беседы требует от педагога глубоких знаний обсуждаемой темы. Он должен уметь ставить вопросы ясно и понятно, быстро ориентироваться в высказываниях обучающихся, развивать их и направлять дополнительными уточняющими вопросами на решение проблемы [8, с.73] .

Время выступления педагога зависит от ситуации, он должен избегать ухода в сторону от темы лекции.

Данную форму можно использовать в молодёжной или небольшой аудитории, при положительном отношении обучающихся к педагогу.

3. Малые группы (альтернативы)

Педагог излагает проблему и даёт возможность высказаться нескольким учащимся, фиксирует внимание на двух-трёх наиболее часто встречаемых подходах к проблеме. Учащимся предлагается разбиться на малые группы «приверженцев» того или иного мнения.

После короткой работы в группах лидеры защищают свою точку зрения. Педагог делает анализ выступлений, развивает их и излагает дальше материал лекции.

Данный метод может применяться в аудитории, в которой обучающиеся хотят высказать своё мнение; в школе, в вузах, на ФПК.

4. Малые группы (ваше решение проблемы)

Следующий вариант лекции – с использованием малых групп: формируются малые группы по пять – семь человек. В этих группах выбираются руководители дискуссии.

Каждой из групп педагог раздаёт заранее отпечатанный лист, где описаны проблемы. После короткого обсуждения каждая из групп предъявляет в письменном виде свой вариант решения. Если решения проблемы неполные или неправильные, то педагог пытается в своей лекции подробно на них остановиться [8, с. 45].

Данный подход применяется для изучения мнения обучающихся по обсуждаемым проблемам, его лучше применять в учебных лекциях в техникумах, вузах.

5. «Мозговой штурм»

Большинством голосов обучающиеся выбирают девять представителей группы. Они располагаются за первыми столами. Это участники «штурма». Педагог знакомит обучающихся с проблемой. Представителям группы раздают карточки, на которых они в течение пяти минут пишут своё мнение. Затем карточки передаются друг другу, и все знакомятся с мнениями других. После этого в течение трёх минут участники «мозгового штурма» заполняют новые карточки. Лучше поставить в углу карточки фамилию, чтобы педагог мог сравнить изменение мнений.

Педагог оглашает наиболее распространённые мнения по данному вопросу, приводит и доказывает правильный ответ, обращает внимание на

способность обучающихся к критическому анализу собственных суждений. Далее педагог излагает материал темы.

Данный метод может применяться в учебных лекциях: в школах, техникумах, вузах, на ФПК [8, с. 58].

6. Генераторы-критики

Педагог ставит проблему, не требующую длительного обсуждения или расчётов. Формируются две группы. Первая группа обучающихся – это генераторы. Они дают как можно большее число вариантов решений проблемы, которые могут быть самыми фантастическими. Всё это делается без предварительной подготовки. Никто друг друга не критикует. Принимаются все решения. Работа проводится быстро. (Группы не более семи человек) [18, с. 123].

Вторая группа (критики) получает эти предложения и выбирают наиболее подходящие. Педагог так направляет работу обучающихся, чтобы они могли вывести то или иное правило или закономерность, решить какую-то проблему, прибегая к своему опыту и знаниям.

Описанные приёмы применяются на лекции и на семинарских занятиях. Можно предложить для обсуждения учебные проблемы, решение которых в принципе уже известно науке, на практике, но неизвестно учащимся. Можно попытаться рассмотреть и научные проблемы. Большой интерес вызывает у обучающихся решение нравственных проблем.

Данные приёмы можно использовать в конце лекции для активизации самостоятельной работы слушателей [18, с. 145].

Система методов проблемно-развивающего обучения.

В этой системе методы обучения группируются по нескольким основаниям: по уровню проблемности; по видам деятельности учителя (методы изложения преподавателя - монологическое, показательное, диалогическое; методы организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся - эвристический, исследовательский,

программированный, алгоритмический); по характеру учебной деятельности обучающихся (репродуктивная, продуктивная, частично-поисковая); по основным дидактическим целям и функциям (организации, развития, образования, побуждения и контроля) [49, с. 125].

Такая классификация способствует осознанному усвоению теории методов; позволяет научно обоснованно выбрать метод и сознательно его применить в нужном месте и в нужный момент.

Рассмотрим подробнее содержание методов проблемного обучения. Рекомендуем следующий план рассмотрения каждого метода: признаки; определение; основные функции; правила; применение; отличие от других методов. При этом правила формулируются, исходя из инвариантной структуры основных задач обучения:

- 1) формирование новых знаний и способов действий;
- 2) побуждение обучающихся к активной деятельности;
- 3) управление процессом учения;
- 4) оценивание процесса и результатов.

Поэтому несмотря на то, что методов семь, правил всего четыре. По содержанию, конечно, правила каждого метода отличаются.

Монологический метод обучения.

Признаки: наличие вербального изложения педагогом учебного материала, описательное объяснение фактов и т.п., спорадическое возникновение проблемных ситуаций. Доминирует исполнительская деятельность обучающихся: наблюдение, слушание и запоминание, выполнение действий по образцу; контроль и оценка по качеству воспроизведения знаний.

Монологический метод - это обусловленная принципами обучения система правил подготовки и изложения обучающим учебного материала с целью объяснения учащимся готовых выводов науки в форме рассказа или школьной лекции с применением аудиовизуальных средств и

формирования у обучающихся знаний, и умений на уровне их восприятия и понимания [49, с. 132].

Основные функции:

- а) передача учащимся готовых выводов науки в виде фактов, законов, принципов, правил и положений;
- б) организация повторения и закрепления пройденного материала, углубление знаний;
- в) совершенствование репродуктивного мышления.

Правила:

- 1) сообщить учащимся учебный материал, дать его описание или объяснение для запоминания или применения в упражнениях;
- 2) выбрать и применить приемы побуждающего воздействия;
- 3) показать образцы действий (показать на примерах, как выполнить то или иное действие);
- 4) контроль и оценку знаний и умений проводить по качеству воспроизведения усвоенного материала.

Применение: монологический метод применяется в форме рассказа, лекции с использованием таких приемов, как описание фактов, демонстрация явлений, напоминание, указание и др. Этот метод предполагает деятельность обучающихся копирующего характера: наблюдать, слушать, запоминать, выполнять действия по образцу, работать с таблицами, приборами, решать типовые задачи и пр. На первый взгляд кажется, что использовать монологический метод довольно просто: рассказал, показал, прочитал, объяснил, повторил. Однако каждому учителю известно, как это трудно сделать. Трудно удержать активное внимание обучающихся на учебном материале, поддержать их интерес к нередко неинтересным для них явлениям и фактам. Монологический метод, как уже отмечалось, предполагает в общем-то пассивную деятельность обучающихся: они должны слушать, наблюдать, выполнять и т.д. Должны... Но не всегда они это осознают и потому могут и не слушать,

и не наблюдать, и не выполнять. Поэтому при монологическом методе необходимо обращать особое внимание на приемы, усиливающие его возможности. Мы имеем в виду приемы побуждения к учению, например, при разборе ошибок, допущенных учащимися при выполнении задания, в ситуациях, когда преподаватель требует выполнять работу по образцу или слушать. Во всех этих случаях следует прежде всего подготовить обучающихся к предстоящей деятельности, направить их мысль на восприятие цели деятельности, сконцентрировать внимание на учебной ситуации. То есть необходимо реализовать все возможности мотивационного обеспечения учебного процесса (см. соответствующий раздел данного пособия).

Показательный метод обучения.

Признаки:

- 1) показывается логика решения научной проблемы ученым или решение нравственных проблем писателем;
- 2) показывается образец доказательства, рассуждений, путь поиска истины;
- 3) показываются способы решения практической проблемы.

Показательный метод - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки и объяснения учебного материала путем постановки проблемы и показа способов ее решения или путем показа учащимся образца логики научного исследования, формирование у них способов поисковой деятельности [49, с. 149].

Функции: формирование у обучающихся понятия о логике и способах решения научной или практической проблемы, формирование представлений о способах творческой деятельности.

Правила: 1) создать проблемную ситуацию и объяснить сущность основных понятий путем показа решения проблемы; 2-4 правила те же, что и у монологического метода.

Способы применения: в форме рассказа (лекции) с показом логики открытия, решения научной или практической проблемы, показом конструирования способа действий, сопровождаемым демонстрацией опытов, диа- и видеофильмов. Данный метод применяется в двух вариантах. В первом случае учитель подбирает факты из истории науки и показывает логику решения научной проблемы учеными. Приводя в своем рассказе исторические факты, обнажая противоречивость данных науки, учитель создает проблемную ситуацию, сам формулирует проблему и показывает, как она решена учеными, обращая внимание обучающихся на логику познания, на логику движения мысли ученого к истине (в том числе на его ошибки, сомнения, успехи, описание опытов).

В другом случае преподаватель применяет показательный метод, чтобы продемонстрировать образец исследования при выводе какого-либо уравнения, доказательства, закономерности, при решении практической проблемы. Деятельность преподавателя в этом случае аналогична первому варианту. Деятельность обучающихся носит репродуктивный характер, но возможности побуждения к учебной деятельности шире, чем при монологическом методе. Активизируют их деятельность такие приемы: постановка проблемных вопросов, которые вызывают удивление, создают познавательное затруднение, вызывают эмоциональное отношение; демонстрации, подтверждающие или опровергающие выдвинутые предположения, что позволяет удерживать внимание обучающихся на изучаемых понятиях; связь с производственным опытом; оценочные обращения преподавателя, его уверенность в доступности учебного материала; стимулирование уверенности обучающихся в своих возможностях [49, с. 165].

Диалогический метод.

Основные признаки: изложение учебного материала идет в форме сообщающей беседы, в которой используются в основном репродуктивные вопросы по известному учащимся материалу. Учитель может также

создать проблемную ситуацию, поставить ряд проблемных вопросов, но в этом случае сущность новых понятий и способов действий объясняет учитель.

Диалогический метод - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения сообщающей беседы с целью объяснения учебного материала педагогом, усвоения его учащимися; побуждения обучающихся к участию в постановке проблем и их решении; активизации их учебной деятельности [49, с. 147].

Основные функции: раскрытие новых понятий и способов учебной деятельности с помощью репродуктивных вопросов и преднамеренно создаваемых проблемных ситуаций; активизация познавательного общения и побуждение обучающихся к умственной или практической деятельности, формирование у них умений речевого общения и самостоятельной деятельности; обучение их способам коллективной мыслительной деятельности.

Правила:

- 1) в ходе сообщающей беседы создавать (по возможности) проблемные ситуации;
- 2) привлекать обучающихся в формулировке проблемы, выдвижению предположений, обоснованию гипотезы и ее доказательству;
- 3) контроль и оценку производить по уровню активности участия обучающихся в сообщающей беседе и решении учебных проблем.

Работа диалогическим методом осуществляется в форме беседы на уроках первого и третьего типа (изучения нового материала; обобщения и систематизации знаний). В беседе преподаватель привлекает обучающихся к ответам на такие вопросы, которые обращены к имеющимся у них знаниям и умениям. Доля их самостоятельности в учебной деятельности определяется количеством вопросов репродуктивного характера. При постановке вопросов, требующих для ответа новой информации, новых

знаний, новых подходов, преподаватель либо сам отвечает на них, либо организует изучение учащимися учебного пособия, видеофильма и пр. Этот метод очень динамичен, он может перейти и в эвристический, и при необходимости в монологический, может применяться практически на любом этапе урока [43, с. 168].

Эвристический метод.

Основные признаки: организация педагогом изучения учебного материала в форме эвристической беседы; постановка проблемных вопросов; решение познавательных задач; учебные проблемы ставятся и решаются учащимися с помощью учителя.

Эвристический метод - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения эвристической беседы с решением познавательных задач [43, с. 158].

Основные функции: самостоятельное усвоение знаний и способов действий; развитие творческого мышления (перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение новых признаков изучаемого объекта; преобразование известных способов деятельности и самостоятельное создание новых); развитие качеств ума, мыслительных навыков, формирование познавательных умений; обучение обучающихся приемам активного познавательного общения; развитие мотивации учения, мотивации аффилиации, мотивации достижения.

Правила: 1) формирование новых знаний происходит на основе эвристической беседы и должно сочетаться с самостоятельной работой обучающихся (участие в эвристической беседе - задавание учащимися встречных, проблемных вопросов, ответы на проблемные вопросы, решение познавательных задач); 2) преподаватель преднамеренно создает проблемные ситуации, обучающиеся должны их анализировать и ставить проблемы, выдвигать и доказывать гипотезы, делать выводы; 3) оценка

ставится в основном за умение применять ранее полученные знания, за умение выдвигать и обосновывать гипотезы, доказывать их, за овладение способами деятельности [43, с. 175].

Применяется эвристический метод при изучении нового материала, имеющего противоречивый характер, или при совершенствовании ранее усвоенных знаний с целью обобщения полученных ранее впечатлений, стимулирования многоаспектного осмысления явлений, самостоятельного поиска учащимися новых способов деятельности, которым их ранее не обучали. В большой степени применение этого метода зависит от уровня обученности и развития обучающихся, особенно от сформированности их познавательных умений. Эвристический метод применяется в форме эвристической беседы во время семинара, дискуссии, учебной конференции. Преподаватель сочетает частичное объяснение нового с постановкой проблемных заданий. Студенты выполняют самостоятельные работы поискового типа: анализируют проблемные ситуации, ставят проблемы и решают их, находят новые знания и способы действий [43, с.162].

Исследовательский метод.

Основные признаки: преподаватель организует самостоятельную работу обучающихся по изучению нового знания, предлагая им задания проблемного характера и разрабатывая совместно с ними цель работы. Проблемные ситуации, как правило, возникают в ходе выполнения учащимися заданий, имеющих обычно не только теоретический, но и практический (инструментальный) характер (поиск дополнительных фактов, сведений, систематизация и анализ информации и т.д.)

Исследовательский метод - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и организации преподавателем самостоятельной работы обучающихся по решению проблемных заданий с целью усвоения ими новых понятий и

способов действий и развития у них интеллектуальной и других сфер [43, с. 120].

Основные функции: формирование творческого мышления и других составляющих интеллектуальной сферы, самостоятельное усвоение учащимися новых знаний и способов действий, стимулирование появления у обучающихся новых способов действий, которым их заранее не обучали; формирование мотивационной, эмоциональной, волевой сфер.

Правила:

1) преподаватель, исходя из возможности и целесообразности проблемного обучения, дает учащимся самостоятельную работу по решению учебной проблемы;

2) созданием проблемной ситуации и постановкой задания по ее разрешению преподаватель побуждает обучающихся к учебной деятельности поискового характера;

3) контроль и оценка проводятся по рациональному способу решения познавательных заданий, по умению ставить и решать учебные проблемы, излагать результаты и доказывать свои выводы.

Исследовательский метод (как более сложный) применяется реже эвристического на доступном учащимся материале, изучение которого чаще связано с выполнением практических или теоретических работ поискового характера. Этот метод применяется в форме организации и проведения лабораторных и практических работ, практикумов, при проведении общественных смотров знаний, при решении в течении нескольких уроков тематических межпредметных (интегративных) учебных проблем, при решении целостной проблемы творческими группами обучающихся, при организации учебных игр [43, с. 123].

Алгоритмический метод.

Основные признаки: устное инструктирование обучающихся; показ образца действия и алгоритма (совокупности правил и предписаний) его

выполнения; наличие деятельности по образцу и алгоритму; возможны ситуации, когда алгоритмы разрабатывают сами обучающиеся.

Алгоритмический метод обучения - это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил организации педагогом процесса усвоения новых знаний и способов действий (включая усвоение алгоритмов) путем предписаний и показа алгоритмов выполнения заданий [43, с. 135].

Основные функции: формирование у обучающихся умений работать по определенным правилам и предписаниям; организация лабораторных и практических работ по инструкциям; формирование умения самостоятельно составлять новые алгоритмы деятельности.

Основные правила:

- 1) обучающихся подробно инструктируют как выполнить задание;
- 2) им показывается образец практического выполнения задания;
- 3) при выполнении задания, обучающиеся пользуются предложенным педагогом алгоритмом (или разрабатывают его сами);
- 4) контроль и оценка осуществляется в ходе и по результатам деятельности.

Применяя алгоритмический метод обучения, преподаватель имеет возможность показать учащимся готовые образцы действий, он дает предписания, учит их алгоритмам действий, учит самостоятельно составлять их, формирует умения и навыки практической исполнительской деятельности (самостоятельное ее планирование, коррекция, контроль, разработка алгоритмов). На основе этого метода формируются индивидуальные способности усвоения новых знаний и овладения умениями [43, с. 136].

Реализуется данный метод в форме заданий, выполняемых по алгоритму или поиску нового алгоритма. В основе алгоритмического метода лежит передача алгоритма действия в форме инструктажа о целях, задачах, способах выполнения предстоящего задания (зачем, что и как

делать). В зависимости от уровня развития обучающихся инструктаж может быть кратким, обобщенным или подробным, детальным, может проводиться в вопросно-ответной форме или с применением письменных предписаний, карточек, ТСО. [43, с. 140] Например, при выполнении лабораторно-практических работ можно предложить такой план деятельности: 1. Какова цель предстоящей работы? Что нужно сделать, какое новое знание усвоить, каким способом овладеть, какое умение выработать? 2. Что для этого необходимо сделать? Что нужно определить в работе? Какую закономерность необходимо проверить? Как она формулируется, как доказывается? и т.д.

1.3 Технология кейс-заданий как ключевой элемент метода обучения в процессе изучения правовых дисциплин

История появления и распространения метода кейс-стадии в образовании берёт своё начало в двадцатых годах прошлого века. Хотя, вполне можно говорить, что у метода гораздо более длинная жизнь. Определённые аналогии с методом кейс –стадии можно построить, читая Библейские притчи и беседы Сократа с учениками...Все эти тексты построены на использовании описаний конкретных случаев из жизни [10, с.8].

Метод кейс-стадии – может быть назван методом анализа конкретных ситуаций. Суть метода довольно проста: для организации обучения используются описания конкретных ситуаций (от английского «case» - случай). Учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений [12, с. 15].

Применение кейс-метода в правовых дисциплинах позволяет развивать навыки работы с разнообразными источниками информации, расширять правовой кругозор, решать достаточно разнообразные

жизненные задачи и реальные ситуации, возникающие практически ежедневно (от похода в магазин, покупки автомобиля и до инвестирования средств в тот или иной финансовый проект). Процесс решения задачи, изложенной в кейсе, – творческий процесс познания, подразумевающий коллективный характер познавательной деятельности [19, с. 26].

Метод обеспечивает имитацию творческой деятельности студентов по производству известного в науке знания, его можно также применять и для получения принципиально нового знания. В западных странах кейс-метод используется не только как педагогический метод, но и как эффективный метод исследования [11, с. 46].

Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию к учебе [48, с. 74].

Кейс-метод выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, развить творческий потенциал. Этому способствует и широкая демократизация, и модернизация учебного процесса, раскрепощение преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности [39, с. 82].

Использование кейс-метода в обучении позволяет уменьшить разрыв между теорией и практикой, а также позволяет обучить слушателей таким способностям как оценка ситуации, выбор и организация ключевой информации, правильная формулировка запросов, определение вопросов и возможностей, прогнозирование путей развития ситуации, взаимодействие

с другими управляющими, принятие решений в условиях неопределенности, умение критиковать, конструктивная реакция на критику [39, с. 89].

Кейс-стадии обучения представляют возможности:

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

Применение метода кейсов позволяет обучающемуся:

- развивать критическое мышление;
- учит быть объективным;
- передает опыт, подкрепленный теорией;
- помогает сформировать новое видение самой ситуации;
- позволяет учесть наличие и влияние имеющих место в ситуации обстоятельств;
- учит быть восприимчивым к другому мнению;
- учит искусству задавать вопросы;
- помогает вырабатывать чувство интуиции;
- развивает аналитические способности;
- учит действовать и брать на себя ответственность за принятое решение [29, с. 38].

Целью кейс-стадии является обучение студентов решать проблемы, но не передавать знания. Кейсы также являются важным шагом на пути к

построению партнерских отношений между университетами и предприятием.

Можно выделить следующие цели и области применения метода анализа кейса:

- закрепление знаний, полученных на предыдущих занятиях (после теоретического курса);

- отработка навыков практического использования концептуальных схем и ознакомление слушателей со схемами анализа практических ситуаций (в ходе семинарских занятий, в процессе основного курса подготовки);

- связывание теории и практики;

- представление различных точек зрения;

- формирование навыков оценки неординарных вариантов в условиях неопределенности [29, с. 41].

Наряду с достижением этих основных целей студенты:

- получают навыки устной коммуникации и аргументирования своей позиции;

- приходят к выводу, что в большинстве реальных ситуаций не бывает одного единственного верного решения;

- в ходе дискуссий вырабатывают уверенность в себе и в своих силах, убежденность в том, что в реальной производственно-финансовой ситуацией они смогут справиться с любой проблемой;

- формируют устойчивые навыки рационального поведения в условиях неполной информации, что является характерным для большинства практических ситуаций;

- формируют навыки рационального поведения при разрешении многопараметрических, комплексных проблем;

– знакомясь с описанием кейса в ходе анализа его информации, получают представление о том, какая исходная информация формируется [40, с. 71].

В таком изучении проблем и вариантов их решения (дискуссии) участники получают уверенность в себе и в своих силах, формируют устойчивые навыки рационального поведения в условиях неполной информации. Обучение с использованием метода case-study позволяет развивать необходимые навыки, помогает овладеть методами диагностического анализа и разработки вариантов действий для решения проблемной ситуации. Простые кейсы необходимо использовать с самого начала. Этот метод способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, прививает навыки решения практических задач [41, с.62].

В настоящее время сложился формат кейса, прошедший проверку временем и к настоящему моменту получивший широкое распространение в России.

Кейсы могут быть представлены в различной форме (схема 1), от нескольких предложений на одной странице до множества страниц. Однако следует помнить, что большие кейсы вызывают у учащихся некоторые затруднения по сравнению с малыми, особенно при работе впервые. Кейс может содержать описание одного события в одной организации или историю развития многих организаций за многие годы [3, с. 78].

Он может, включать известные академические модели или не соответствовать ни одной из них.



Рисунок 1 - Формы представления Кейса.

Метод изучения проблемных ситуаций широко используется в практике преподавания правовых дисциплин с целью применения полученных теоретических знаний на практике. Достоинство данного метода еще и в том, что он позволяет вовлечь студентов в процесс обсуждения пройденных тем. Кейсы также чрезвычайно полезны для обобщения полученных знаний и умений при исследованиях, базирующихся на фактах реальной жизни. Тем не менее метод изучения кейсов воспроизводит жестко контролируруемую обстановку и не может обеспечить динамичную, «живую» ситуацию [9, с. 46].

Одной из главных особенностей работы с методом кейсов является их широкий междисциплинарный характер. При этом в отличие от учебных задач в подобных ситуациях отсутствует четко выраженный набор исходных данных, которые необходимо использовать для получения единственного правильного решения. Также в структуре кейсов отсутствует ряд вопросов, на которые необходимо давать ответы. Вместо этого студенту следует целиком осмыслить ситуацию, изложенную в данном кейсе, самому выявить проблемы и вопросы, требующие разрешения [9, с. 63].

Таким образом, обеспечивается развитие в самостоятельности и инициативности, умение ориентироваться в широком кругу вопросов,

связанных с различными аспектами управления и исследований в праве. Применение метода конкретных ситуаций формирует проективное мышление, способствует выработке навыков коллективной работы и аналитического мышления [5, с. 73].

Часто возникают ситуации, когда под использованием метода кейс-стадии подразумевается привнесение в учебный процесс «псевдо» ситуаций, так называемых «примеров из жизни», а образовательная дискуссия подменяется разговором «про жизнь». В тоже время, кейс-метод может стать реальным средством повышения профессиональной компетентности преподавателя, способом соединения учебного, образовательного и исследовательского содержания в обучении [9, с. 68].

Кейс метод является достаточно эффективным средством организации обучения, однако его нельзя считать универсальным, применимым для всех дисциплин и решения всех образовательных задач. Эффективность метода в том, что он достаточно легко может быть соединён с другими методами обучения.

Выводы по первой главе

Основой проблемного обучения является проблемная ситуация, представляющая определенное состояние обучающегося возникающее в результате осознания им какого-либо противоречия. Проблемные ситуации можно представить студентам в форме специально разработанных кейсов.

Кейс - стадии (метод кейсов) – техника обучения, использующая описание реальных правовых, социальных и жизненных ситуаций. Студенты должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации [1, с. 41].

Поскольку проблемное обучение применяется в структуре других методов, его нельзя рассматривать ни как особый метод обучения, ни как какую-то новую систему обучения. Правильнее всего будет его считать особым подходом к организации обучения, проявляющимся прежде всего в характере организации познавательной деятельности обучаемых [22, с. 85].

Несомненно, не всякий материал может служить основой для создания проблемной ситуации. К не проблемным элементам учебного материала относится вся конкретная информация, содержащая цифровые и количественные данные, факты, даты и т.п. которые нельзя «открыть».

Проблемное обучение возможно применять для усвоения обобщенных знаний – понятий, правил, законов, причинно-следственных и других логических зависимостей. Оно нужно тогда, когда ставится задача специального обучения обучающихся приемам и способам умственной деятельности, необходимым при добывании знаний и решении поисковых задач, например, для формирования правового мышления обучающихся [30, с. 46].

Проблемными, как правило, являются первые уроки любой темы, ибо они содержат в себе новые по сравнению с ранее изученным теоретические и практические положения. Бесспорно, что проблемное обучение обладает рядом достоинств.

Проблемное обучение при правильной его организации способствует развитию умственных сил, обучающихся (противоречия заставляют задумываться искать выход мышления (самостоятельное применение знаний, способов действия, поиск самостоятельного нестандартного решения). Проблемное обучение обеспечивает и более прочное усвоение знаний (то, что добыто самостоятельно лучше усваивается и на долго запоминается); развивает аналитическое мышление (проводится анализ условий, оценка возможных вариантов решений), логическое мышление (требует доказательств правильности выбираемого решения, аргументации) [33, с.135].

Но проблемное обучение имеет и недостатки. Не всегда легко сформулировать учебную проблему, не весь учебный материал можно построить в виде проблем; проблемное обучение не способствует отработке навыков, не экономично – требует больших затрат времени.

Глава 2. Методические аспекты использования технологии кейс-заданий в процессе обучения дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности»

2.1. Анализ использования кейс-заданий в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2»

Базой нашего исследования является государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Челябинский педагогический колледж № 2».

Реализуемые уровни образования:

Среднее профессиональное образование по программе базовой подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ).

Среднее профессиональное образование по программе углубленной подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ).

Среднее профессиональное образование по программе подготовки квалифицированных рабочих, служащих (ППКРС).

Исследуемой специальностью стала специальность 44.02.02 «Преподавание в начальных классах». На данную образовательную программу набираются абитуриенты после 9 и 11 классов обучения в школе.

ОПОП по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» имеет своей целью развитие у студентов личностных качеств, а также формирование общих и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС СПО по данной специальности.

Область профессиональной деятельности выпускников: обучение и воспитание детей в процессе реализации образовательных программ начального общего образования.

Объектами профессиональной деятельности выпускников являются:

– задачи, содержание, методы, средства, формы и процесс организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся в начальных классах;

- задачи, содержание, методы, формы организации и процесс взаимодействия с коллегами и социальными партнерами (учреждениями (организациями) образования, культуры, родителями (лицами их заменяющими) по вопросам обучения и воспитания младших школьников;
- документационное обеспечение образовательного процесса.

Нам предстояло выяснить, применяется ли методы проблемного обучения в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2», и, в случае, если применяются, то какие методы проблемного обучения используются было анкетирование преподавателя дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности».

На первом этапе диагностики использования метода проблемного обучения в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2» был проведен тестовый аспектный анализ занятий группы ПН-2-19 по методике Г.К. Селевко (с позиции развития познавательной самостоятельности учащихся). Проведение данного типа анализа обусловлено тем, что он позволит выявить на сколько студенты группы ПН-2-19 проявляют самостоятельность и инициативность в изучении дисциплины. В данной методике каждый тест представляет собой перечень важнейших качеств (сторон) занятия, относящихся к какому-либо его аспекту (общепедагогическому, психологическому и т.д.).

Наблюдающему предлагается дать оценку каждого явления, процесса, качества, результата, отмеченных в перечне. Оцениваются: организация, уровень, адекватность, степень проявления, выполнения, достижения данных сторон занятия. Оценка может быть как качественной, так и количественной. 10 баллов соответствуют максимуму реализации данного качества, целей, результатов, минимальное проявление или отсутствие – 1 балл. Каждое качество занятия, указанное в тесте, может анализироваться и оцениваться либо по отдельности, либо в составе группы близких качеств.

При необходимости может быть определена общая балловая оценка занятия по данному аспекту (вычисляется средний балл по всем позициям). Это дает возможность сравнивать результаты различных учителей и групп. Оценка качества по тесту может производиться при наблюдении во время или после посещения занятия. Тесты не заменяют и не исключают методического отслеживания и разбора занятия. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты проведения тестового аспектного анализа занятия по «Правовому обеспечению профессиональной деятельности» группы ПН-2-19 (с позиции развития познавательной самостоятельности учащихся)

Показатель	Средний балл
Организация занятия	8
Общеучебные умения обучающихся	7,9
Формирование СУД (способов умственных действий) учителем	8,5
Деятельность обучающихся	9,6
Личностный подход преподавателя	8,8
Средний балл за занятие	8,56

Таким образом, в ходе проведения тестового анализа занятия группы ПН-2-19 по методике Г.К. Селевко были получены следующие средние баллы: – организация занятия (структура, проблематизация, дозировка материала, начало и конец) – 8 баллов; – общеучебные умения обучающихся (организация рабочего места, самоконтроль, самовоспитание, самообразование, саморегуляция) – 7,9 баллов; – формирование СУД учителем (сравнение, обобщение, понятие, суждение, рефлексия, воображение) – 8,5 баллов; – деятельность обучающихся (воображение, репродукция, самостоятельная работа, применение знаний, поиск, творчество) – 9,6 баллов, – личностный подход преподавателя (положительное стимулирование, формирование «Я-концепции», индивидуальный подход, дифференцированный подход) – 8,8 баллов. Средний балл за занятие – 8,56.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод, что преподавателем используются различные способы проблемного обучения. На следующем этапе исследования, с целью выяснить применяется ли проблемное обучение, и, в случае, если применяется то какие методы проблемного обучения используются было проведено анкетирование преподавателей ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2».

Анкета представлена в приложении 1. В анкетировании приняло 10 преподавателей ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2». Анкетирование проводилось анонимно. Результаты анкетирования представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты анкетирования преподавателей дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» на констатирующем этапе эксперимента

Вопрос	Варианты ответа	Распределение ответов
Используете ли Вы на занятиях проблемные ситуации?	очень часто	7
	часто	2
	не очень часто	1
С какой целью Вы используете метод проблемного обучения?	с целью активизации познавательной деятельности учащихся	6
	с целью более качественного усвоения знаний	2
	с целью развития логического мышления учащихся	2
Как Вы оцениваете эффективность использования метода проблемного обучения?	очень высоко	6
	высоко	3
	не очень высоко	1
Как Вы оцениваете отношение студентов к занятиям с использованием проблемных ситуаций?	очень хорошо	8
	хорошо	2
Какие методы проблемного обучения Вы используете?	использую все методы в совокупности	10

Исходя из данных таблицы 2, можно сделать следующие выводы. Анализ ответов преподавателей по первому вопросу показывает, что большая часть преподавателей очень часто используют на занятиях метод проблемного обучения. Результаты ответов по второму вопросу

показывает, что многие учителя используют метод проблемного обучения проблемные ситуации с целью активизации познавательной деятельности учащихся.

Характер ответов на третий вопрос показал, что большинство учителей очень высоко оценивают эффективность использования метода проблемного обучения. Анализируя ответы на четвертый вопрос видно, что на занятиях с применением проблемных ситуаций студенты очень хорошо работают. Характеризуя ответы на пятый вопрос следует отметить, что все преподаватели ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2» используют совокупность следующих методов проблемного обучения: метод монологического изложения; рассуждающий метод обучения; диалогический метод изложения; эвристический метод изложения; исследовательский метод и метод программированных заданий. Таким образом, в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2» достаточно активно применяется метод проблемного обучения. На это указывают результаты анкетирования преподавателей рассматриваемого учебного заведения, а также результаты проведения тестового аспектного анализа занятия по «Правовому обеспечению профессиональной деятельности» группы ПН-2-19 (с позиции развития познавательной самостоятельности учащихся).

На следующем этапе диагностики использования метода проблемного обучения в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2» были посещены лекционные занятия группы ПН-2-19 по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» с целью выявления основных способов применения метода проблемного обучения. По результатам проведенного наблюдения были выявлены следующие, наиболее популярные способы применения метода проблемного обучения в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2»: проблемная лекция и лекция-конференция.

Однако, стоит отметить, что в ходе исследования удалось выяснить отсутствие практики применения такой технологии проблемного обучения как «Кейс-метод». Ввиду этого необходимо разработать план-конспект урока по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» с использованием метода проблемного обучения на основе «Кейс-заданий».

2.2. Методические разработки и рекомендации по повышению эффективности использования технологии «кейс-заданий» по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2»

В ходе исследования удалось выяснить отсутствие практики применения такой технологии проблемного обучения как «Кейс-метод» (Case-метод, Casestudy). Ввиду этого необходимо разработать план-конспект урока по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» с использованием метода проблемного обучения на основе «Кейс-заданий»..

Учебная группа состоит из 31 студента профессионального образования группы ПН-2-19. Студенты имеют разный уровень познавательной активности, различные индивидуальные, психологические и социальные особенности, и применение кейс-заданий на данном этапе изучения дисциплины позволит наиболее эффективно организовать их учебную деятельность и использовать индивидуальный дифференцированный подход, а также групповую работу.

Кейс-задания, как метод анализа конкретных ситуаций, наиболее эффективно позволяют соединить теорию и практику; анализировать и сортировать информацию для решения задач по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности»; формировать умения, переносить полученные знания в новую ситуацию; принимать решения при стандартных и нестандартных ситуациях.

Кейс-метод – образовательная методика, основанная на использовании существующих в реальной (жизненной или судебной) практике или специально смоделированных проблемных ситуаций (кейсов), отличающихся сложностью самого решения или определения путей его достижения и предполагающая их осмысление путем актуализации определенного комплекса знаний, которые необходимо усвоить при разрешении данных проблем, раскрытия и активного использования логического мышления, творческих и умственных способностей обучающихся. Однако сама проблема присутствует в неявном, относительно скрытом виде. Участникам практического занятия необходимо вычленить ее из информации кейса. Это требует изучающего, аналитического чтения, оценки и классификации информации на необходимую и лишнюю, важную и 41 второстепенную.

Работа ведется в малых группах по 4-6 человек, что создает условия для кооперации и взаимообучения, обеспечивает эффективное формирование коммуникативной компетентности. По отношению к другим технологиям обучения кейс-метод можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, дискуссии и др. Акцент обучения переносится на овладение методами получения нового знания, что делает каждого студента равноправным субъектом обсуждения и решения проблемы.

Преимуществами этого метода проведения занятий по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» являются следующие: – обеспечение более глубокого погружения в предмет; – приближенность к условиям реальной правовой практики; – активизация логического и творческого мышления студентов, формирование у них навыков самостоятельной работы и работы в группе; – развитие навыков оперативного поиска решений в стрессовых условиях; – развитие

междисциплинарного подхода, а также широкого охвата разделов и тем изучаемого курса; – возможность реализации нетрадиционных подходов к контролю и оценке знаний студентов; – эффективная отработка типовых схем решения правовых ситуаций и проблем. Однако у данного метода проведения занятий есть и свои недостатки: – невозможно за одно занятие рассмотреть полноценно более 2-3 проблемных ситуаций; – необходимо наличие доступа к справочным правовым системам и интернету; – высокие требования, предъявляемые к аудитории; 42 – сложности в оценивании знаний, умений и навыков каждого участника малой группы в отдельности; – при рассмотрении одного кейса возникает эффект копирования ответа первой отвечающей группы другими.

Кейс-задания опирается на совокупность следующих дидактических принципов:

1. Прагматизм в обучении: при работе с кейсами: восприятие обучающегося направлено в первую очередь на поиск информации, которая позволит решить проблему.

2. Активность обучения обеспечивается его интерактивным характером, непосредственным вовлечением обучающихся в постановку и решение проблем.

3. Самоменеджмент обучающихся.

Алгоритм работы с кейсом состоит из следующих шести этапов.

1. Ознакомление с сюжетом. Текст раздается каждому участнику практического занятия. На ознакомление выделяется 3-5 мин в зависимости от его сложности. Преподаватель-тьютор начинает занятие с контроля знания учащимися содержания кейса, например, спрашивает: «Сколько всего персонажей действует в описанной ситуации?» или «Где (когда) происходят описываемые события?». Возможно, что далее участники занятия зададут руководителю вопросы с целью уточнения ситуации и получения дополнительной информации.

2. Проблематизация – обнаружение в ходе дискуссии в малых группах противоречия в сюжете, определение того, в чем его «странность». Преподаватель-тьютор фиксирует на доске обнаруженные противоречия, «странности». Время – не более 2-3 минут.

3. Формулирование проблемы и отбор лучших ее формулировок (фронтальный мозговой штурм с последующей дискуссией). Преподаватель-тьютор фиксирует на доске предлагаемые формулировки проблемы, а затем в диалоге с учащимися помогает им отобрать наилучшую (наиболее соответствующую обнаруженному противоречию). Время – 3-4 минуты.

4. Выдвижение гипотетических ответов на проблемный вопрос (мозговой штурм внутри малых групп). Время – не более 3 минут.

5. Проверка гипотез на основе информации сюжета и других доступных источников (групповая работа). Преподаватель-тьютор, обходя группы и давая некоторые пояснения, должен избегать прямых консультаций. Необходимо предоставить обучающимся возможность использовать любую литературу, учебники, справочники. В некоторых случаях от тьютора может потребоваться подготовка распечатки с необходимой для решения кейса информацией, отсутствующей в доступных для учащихся учебниках и справочниках. Однако, объем такой распечатки не должен превышать 1-2 страниц текста. Время – до 20 минут.

6. Презентация. Это очень важный аспект кейс-метода. Умение публично представить интеллектуальный продукт, показать его достоинства и выстоять под шквалом критики представляется очень ценным интегральным качеством современного человека. Представляют решение кейса от каждой малой группы 1- 2 участника (спикера). Время – не более 2 мин. на одну группу. В некоторых случаях, можно вместо презентации попросить представить письменное решение кейса, т.е. развернутый ответ на проблемный вопрос (индивидуальная письменная работа). Предупредить об этом учащихся нужно в самом начале занятия.

Рассмотрим методические рекомендации по проведению занятий с использованием кейс-заданий. Первое занятие с использованием кейс-заданий, можно провести в формате сдвоенной лекции, учитывая большую вероятность срыва, из-за непривычности для учащихся, жесткого временного графика самостоятельной работы. Резерв времени на таком занятии следует посвятить рефлексии только что завершившейся деятельности (Что и как мы делали? В какой последовательности?) На последующих занятиях необходимо добиваться строгого соблюдения хроносхемы. Это необходимо для формирования организационной 44 компетентности обучающихся (умение планировать деятельность в заданных временных рамках с учетом своих возможностей и способностей). Распределение обучающихся по группам и расстановка столов для групповой работы проводится до начала занятия. Все организационные моменты (развеска карт, всякого рода таблиц, диаграмм, схем и т.д. и т.п.) должны быть вынесены за пределы занятия. Оценивание ведется отдельно по каждому из этапов занятия, начиная со второго, т.е. проблематизации. Оценивается только успешные результаты как групповой работы, так и индивидуальные ответы. За них выставляются «плюсы» в специально подготовленной таблице-ведомости. Правила перевода плюсов в традиционные баллы следует тщательно обговорить со студентами на первом же занятии, проводимом по кейс-заданиям. Эти правила нужно распечатать и вывесить в кабинете.

Следует очень внимательно отнестись к возможным предложениям обучающихся по их изменению, обязательно обсудить эти предложения с классом. В процессе работы преподаватель-тьютор может использовать как готовые кейсы, так и собственные разработки. В последнем случае, кейс будет представлять собой результат научно-методической деятельности преподавателя. Как интеллектуальный продукт, кейс имеет свои источники: – общественная жизнь во всем ее разнообразии; – материалы судебной практики; – ситуации-казусы и т.д. Таким образом,

деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает две составляющие: – первая – творческая работа по созданию кейса и вопросов для его анализа.

Осуществляется эта работа за пределами аудитории и включает в себя исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность учителя; – вторая – деятельность в аудитории, где преподаватель выступает в качестве организатора, контролера регламента, консультанта. Совместно с обучающимися реализует функцию оценивания. Роль преподавателя заключается в том, чтобы пробуждать интерес к знаниям и стимулировать работу мысли. В том или ином случае, он может задать вопросы, помогающие более глубоко вникнуть в представленные факты, установить, какие правовые принципы были применены при вынесении решения, проанализировать ход принятия решения. Действуя таким образом, преподаватель побуждает студентов обсуждать конкретный случай с другими студентами, отличать его от подобных, но не применимых в данных обстоятельствах прецедентов. Для того, чтобы побудить студента отстаивать свою аргументацию, преподаватель может занять противоположную позицию.

Поскольку в рамках такого процесса основное бремя изучения предмета ложится на студента, обсуждения в классе могут стать и волнующими и требующими большого напряжения ума. Таким образом, суть использования кейс-метода при изучении дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» состоит в том, что преподаватель предлагает студентам осмыслить конкретную профессиональную ситуацию, проанализировав которую они должны обнаружить проблему (или она изначально формулируется преподавателем), разобраться в ней и предложить свое решение. Он позволяет воплотить полученные теоретические познания в решение практических задач, сформировать у студента способность к анализу, умение формулировать и отстаивать свою позицию, развить навык

групповой командной работы и, в конечном итоге, подготовить специалиста в той или иной области человеческой деятельности.

Рассмотрим основные способы разработки кейсов по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности». Для разработки кейса по гражданскому праву могут быть использованы решения судов, материалы претензионной работы крупных предприятий, нотариальная практика или искусственно смоделированные преподавателем ситуации на основе анализа конкретных правоотношений.

Кейсы для студентов колледжа должны отличаться по уровню сложности с учетом разных профессиональных компетенций, осваиваемых студентами. Необходимо использовать ситуации, близкие и понятные обучающимся, что позволит осознать ими связь абстрактных правовых предписаний с реальной жизнью и повысить мотивацию в получении знаний. Приведем пример одной из таких кейсов (в сокращенном варианте) по теме «Договор возмездного оказания услуг». Гражданка Николаева обратилась в туристическое агентство для приобретения трех путевок в Испанию с размещением в 4-звездочном отеле на вторую половину августа. Сотрудница агентства долго подбирала подходящее место отдыха, а когда Николаева остановилась на одном из отелей, показала буклет этого отеля, рассказала об условиях проживания, предоставляемых экскурсиях, доставке до места отдыха и предложила внести в кассу агентства полную стоимость тура на трех человек. Агентство обещало вручить билеты на самолет и все необходимые документы в аэропорту в день вылета. Уплатив деньги и получив приходный ордер, Николаева спросила, будет ли подписан договор с агентством, на что ей ответили, что данная организация не является туроператором, а выступает в качестве агента по реализации туров, поэтому договор о продаже путевок письменно не оформляет. Через три недели Николаевой позвонили из туристического агентства и предложили доплатить за приобретенные путевки в связи с тем, что отель, выбранный

Николаевой повысил цену на двух- и трехместные номера на конец августа на 15%. Она отказалась доплачивать, так как ее не предупреждали о возможном повышении цены и стоимость тура была внесена полностью. Не желая нести убытки из-за разницы в цене тура, стоимость которого действительно повысилась к моменту, когда агентство стало бронировать номера в отеле, оно решило вернуть Николаевой деньги почтовым переводом. Однако поскольку она отказалась получать пришедшие на ее имя деньги, они почтой были вновь возвращены агентству. Когда в назначенное время Николаева явилась в аэропорт, представитель агентства ей вручил путевки в 3-звездочный отель, которые по стоимости были такими же, за которые она заплатила, к тому же отель находился в другом городе Испании. Николаева отказалась от отдыха на предложенных условиях и предъявила претензию, указав в ней, что агентство в одностороннем порядке изменило условия договора, что недопустимо. В ответе на претензию агентство указало, что договор о приобретении тура в Испанию между ним и Николаевой не заключался, а внесенные в кассу деньги являются авансом за тур на Карибские острова в сентябре этого года. Если Николаева отказывается от него, то деньги может получить назад, правда, с потерей 20% стоимости тура. Предоставив студентам данную информацию, можно применить различные технологии Case-метода.

При одной из них преподаватель ставит перед студентами конкретные вопросы, отвечая на которые они должны прийти к правильному решению. Например: «Был ли заключен договор между Николаевой и туристическим агентством?», «Если «да», то в какой форме?», «Каковы последствия несоблюдения формы гражданско-правового договора?», «Согласуются ли действия турагентства с Федеральным законом «Об основах туристской деятельности»?», «Правомерны ли действия Николаевой с точки зрения названного Закона и Гражданского кодекса РФ?», «Какие конкретно требования Николаева

может предъявить турагентству, обоснованные нормами Федерального закона «О защите прав потребителей»?». В содержание кейса может включаться весь объем информационных источников (нормативно-правовые акты, акты судебных органов и др.), необходимых для решения поставленной задачи. Цель использования такой технологии в том, чтобы студенты самостоятельно глубоко изучили определенную тему курса (или часть ее). Данная технология получила название «Case-study-method». Другая технология Case-метода предполагает самостоятельное определение студентами всех правовых аспектов предложенной ситуации, их анализ, поиск 48 информационных источников для принятия правильного решения. Такой кейс применительно к изложенной ситуации можно завершить единственным вопросом: «Как должен быть решен спор между Николаевой и туристическим агентством?».

Эта технология применения кейса, определяемая как «Caseincident-method», наиболее приближена к правоприменительной практике. Она требует определенного уровня подготовки студентов и, как представляется, наиболее целесообразна на завершающем этапе изучения той или иной темы курса или нескольких смежных тем и, возможно, как форма промежуточного контроля в течение семестра. При разработке кейсов следует предлагать ситуации не просто более сложные и многоплановые, но и включающие в себя правовую проблему, которая может быть вызвана, например, несовершенством законодательной техники, пробелом в правовом регулировании общественных отношений, отсутствием единообразия судебной практики. Этот метод, названный «Case-problem-method», используется с применением разных технологий. В одном случае проблема обозначается преподавателем, который предлагает студентам разобраться в ней и дать свое решение.

Например, в курсе «Актуальные проблемы договорного права», в частности, рассматривается вопрос о порядке начисления повышенных процентов в случае нарушения срока возврата кредита. Преподаватель

рассказывает студентам о трех подходах, сложившихся в судебно-арбитражной практике по данной категории дел, не приводя правовой аргументации каждого из названных подходов. Далее дается конкретная ситуация, возникшая в связи с нарушением срока исполнения кредитного договора заемщиком, и требуется рассчитать размер суммы, включая повышенные проценты, подлежащей взысканию с должника. При этом студенту предлагается ознакомиться с практикой рассмотрения аналогичных дел федеральными арбитражными судами, например, Московского, Уральского, Северо-Кавказского, Волго-Вятского округов, позицией Президиума Высшего арбитражного суда РФ и высказать свое аргументированное мнение по данному вопросу.

Другая технология в использовании данного Case-метода заключается в том, что преподаватель, «погружая» студентов в ситуацию, не указывает на проблему, которая в ней заложена, предлагая студентам обнаружить ее, сформировать свое мнение и обосновать его. Для этого можно предоставить студентам для изучения два различных судебных постановления по аналогичному спору и предложить самим выявить противоречия между ними, дать критическую оценку судебным актам и представить свое видение правового разрешения спора. Возможно предоставление в виде кейса и одного судебного решения, не безупречного с точки зрения применения гражданско-правовых норм, с предложением дать правовую оценку законности и обоснованности судебного акта и выработать свое решение. Такая технология применения Case-метода, когда студентам дается для обозрения готовое решение с его аргументацией, определяется как «Stated-problem-method». Его цель – выработка у обучающихся критического осмысления различных юридических актов, навыков научного анализа и творческого отношения к профессии. Рассмотрим значение Case-метода при изучении дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности». Учитывая, что основная цель обучения юридическим наукам, в том числе цивилистике, в

том, чтобы максимально приспособить полученные знания к потребностям правоприменительной деятельности, следует признать метод проблемного обучения весьма эффективным в достижении указанной цели. Он позволяет студенту осознать проблемы реальной правовой действительности, актуализировать его теоретические познания, поднять активность на практическом занятии, развить способность к самостоятельному поиску ответов и, в то же время, умению работать в малых учебных группах.

Таким образом, кейс-метод – образовательная методика, основанная на использовании существующих в реальной (жизненной или судебной) практике или специально смоделированных проблемных ситуаций (кейсов), отличающихся сложностью самого решения или определения путей его достижения и предполагающая их осмысление путем актуализации определенного комплекса 50 знаний, которые необходимо усвоить при разрешении данных проблем, раскрытия и активного использования логического мышления, творческих и умственных способностей обучающихся.

Алгоритм работы с кейсом состоит из следующих шести этапов: ознакомление с сюжетом, проблематизация – обнаружение в ходе дискуссии в малых группах, формулирование проблемы и отбор лучших ее формулировок (фронтальный мозговой штурм с последующей дискуссией), выдвижение гипотетических ответов на проблемный вопрос (мозговой штурм внутри малых групп), проверка гипотез на основе информации сюжета и других доступных источников (групповая работа), презентация.

Использование «кейс-заданий» позволит значительно повысить эффективность обучения правовым дисциплинам в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2».

Выводы по второй главе

Практическая работа по использованию дискуссионных методов, а именно технологии кейс – заданий в процессе изучения дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2» включает в себя анализ эффективности использования традиционной методики преподавания дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2», а также рекомендации и методические разработки по повышению эффективности использования технологии «кейс – заданий» в процессе изучения дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2».

Результаты проведенного исследования показали, что в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2» достаточно активно применяется метод проблемного обучения. На это указывают результаты анкетирования преподавателей рассматриваемого учебного заведения, а также результаты проведения тестового аспектного анализа занятия по «Правовому обеспечению профессиональной деятельности» группы ПН-2-19 (с позиции развития познавательной самостоятельности обучающихся).

Однако, стоит отметить, что в ходе исследования удалось выяснить отсутствие практики применения такой технологии проблемного обучения как «Кейс-метод.». Ввиду этого необходимо разработать план-конспект урока по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» с использованием метода проблемного обучения на основе кейс-заданий.

Кейс-метод – образовательная методика, основанная на использовании существующих в реальной (жизненной или судебной) практике или специально смоделированных проблемных ситуаций (кейсов), отличающихся сложностью самого решения или определения

путей его достижения и предполагающая их осмысление путем актуализации определенного комплекса знаний, которые необходимо усвоить при разрешении данных проблем, раскрытия и активного использования логического мышления, творческих и умственных способностей обучающихся.

Алгоритм работы с кейсом состоит из следующих шести этапов: ознакомление с сюжетом, проблематизация – обнаружение в ходе дискуссии в малых группах, формулирование проблемы и отбор лучших ее формулировок (фронтальный мозговой штурм с последующей дискуссией), выдвижение гипотетических ответов на проблемный вопрос (мозговой штурм внутри малых групп), проверка гипотез на основе информации сюжета и других доступных источников (групповая работа), презентация.

Цели занятия: дидактические (учебные): выработать умения самостоятельно применять знания по теме «Решение гражданско-правовых споров в суде» в конкретной ситуации на практике; развивающая: развивать навыки самостоятельной работы; воспитательная – воспитывать уважение к законам и правопорядку. Разработанное занятие включает в себя разбор кейсов-заданий, проведение викторины и самооценки.

Использование «кейс-заданий» позволит значительно повысить эффективность обучения правовым дисциплинам в ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №2».

Заключение

Будучи интерактивными методами обучения, проблемные методы обучения, завоевывают позитивное отношение со стороны обучающихся, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками. Они демонстрируют теорию с точки зрения реальных событий, позволяет заинтересовать студентов в изучении различных правовых дисциплин, способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию обучающихся, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию к учебе.[36, с. 141]

Кейс - стадии (метод кейсов) – техника обучения, использующая описание реальных правовых, социальных и реальных ситуаций. Студенты должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации. [1, с. 41]

Кейс-метод выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, развить творческий потенциал. Этому способствует и широкая демократизация, и модернизация учебного процесса, раскрепощение преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности.[4, с.11]

Поскольку дискуссионные методы применяются в структуре других методов, их нельзя рассматривать ни как особые методы обучения, ни как какую-то новую систему обучения. Правильнее всего будет его считать особым подходом к организации обучения, проявляющимся прежде всего

в характере организации познавательной деятельности обучаемых. [22, с. 85]

Несомненно, не всякий материал может служить основой для создания проблемной ситуации. К не проблемным элементам учебного материала относится вся конкретная информация, содержащая цифровые и количественные данные, факты, даты и т.п. которые нельзя «открыть».

Проблемное обучение при правильной его организации способствует развитию умственных сил, обучающихся (противоречия заставляют задумываться искать выход мышления (самостоятельное применение знаний, способов действия, поиск самостоятельного нестандартного решения). Проблемное обучение обеспечивает и более прочное усвоение знаний (то, что добыто самостоятельно лучше усваивается и на долго запоминается); развивает аналитическое мышление (проводится анализ условий, оценка возможных вариантов решений), логическое мышление (требует доказательств правильности выбираемого решения, аргументации). [33, с.135]

Но проблемное обучение имеет и недостатки. Не всегда легко сформулировать учебную проблему, не весь учебный материал можно построить в виде проблем; проблемное обучение не способствует отработке навыков, не экономично – требует больших затрат времени.

Проблемное обучение, а именно дискуссионные методы возможно применять для усвоения обобщенных знаний – понятий, правил, законов, причинно-следственных и других логических зависимостей. Оно нужно тогда, когда ставится задача специального обучения обучающихся приемам и способам умственной деятельности, необходимым при добывании знаний и решении поисковых задач. [30, с. 46]

Также в структуре кейсов отсутствует ряд вопросов, на которые необходимо давать ответы. Вместо этого студенту следует целиком осмыслить ситуацию, изложенную в данном кейсе, самому выявить проблемы и вопросы, требующие разрешения. [9, с. 63]

Таким образом, обеспечивается развитие в самостоятельности и инициативности, умение ориентироваться в широком кругу вопросов, связанных с различными аспектами управления и исследований в праве. Применение метода конкретных ситуаций формирует проективное мышление, способствует выработке навыков коллективной работы и аналитического мышления. [5, с. 73]

Часто возникают ситуации, когда под использованием метода кейс-стадии подразумевается привнесение в учебный процесс «псевдо» ситуаций, так называемых «примеров из жизни», а образовательная дискуссия подменяется разговором «про жизнь». В тоже время, кейс-метод может стать реальным средством повышения профессиональной компетентности преподавателя, способом соединения учебного, образовательного и исследовательского содержания в обучении. [9, с. 68]

Кейс метод является достаточно эффективным средством организации обучения, однако его нельзя считать универсальным, применимым для всех дисциплин и решения всех образовательных задач. Эффективность метода в том, что он достаточно легко может быть соединён с другими методами обучения.

Разработка и преподавание кейсов — невероятно сложная задача, выдвигающая требования высокого профессионализма, педагогического мастерства и эрудиции. Особую сложность в обучении с применением кейс-метода составляет сам подбор конкретных ситуаций. Можно использовать готовые зарубежные варианты кейс ситуаций.

В ходе исследования удалось выяснить отсутствие практики применения такой технологии проблемного обучения как «Кейс-метод.». Ввиду этого необходимо разработать план-конспект урока по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» с использованием метода проблемного обучения на основе кейс-заданий.

Кейс-метод – образовательная методика, основанная на использовании существующих в реальной (жизненной или судебной)

практике или специально смоделированных проблемных ситуаций (кейсов), отличающихся сложностью самого решения или определения путей его достижения и предполагающая их осмысление путем актуализации определенного комплекса знаний, которые необходимо усвоить при разрешении данных проблем, раскрытия и активного использования логического мышления, творческих и умственных способностей обучающихся.

Алгоритм работы с кейсом состоит из следующих шести этапов: ознакомление с сюжетом, проблематизация – обнаружение в ходе дискуссии в малых группах, формулирование проблемы и отбор лучших ее формулировок (фронтальный мозговой штурм с последующей дискуссией), выдвижение гипотетических ответов на проблемный вопрос (мозговой штурм внутри малых групп), проверка гипотез на основе информации сюжета и других доступных источников (групповая работа), презентация.

Цели занятия: дидактические (учебные): выработать умения самостоятельно применять знания по теме «Договор возмездного оказания услуг» в конкретной ситуации на практике; развивающая: развивать навыки самостоятельной работы; воспитательная – воспитывать уважение к законам и правопорядку. Разработанное занятие включает в себя разбор кейсов-заданий, проведение викторины и самооценки.

Таким образом, в процессе изучения, студентами дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» было установлено, что при проведении практических занятий с использованием метода кейс - стадии в одном из разделов дисциплины в виде игрового имитационного моделирования производственных ситуаций студенты имеют гораздо больше свободы как в выборе стратегии своих действий, так и в выборе последующих шагов для достижения поставленной преподавателем и самим студентам учебно-практической цели.

Следовательно, цели данной работы достигнуты, задачи реализованы.

Список используемой литературы

1. Барнс, Л. Б., Кристенсен Р. К., Хансен Э. Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций.[Текст] / Л. Б. Барнс, Р.К. Кристенсен, Э. Дж. Хансен . - М.: Гардарики, 2014.- 502 с.
2. Бринкендорф , Р. О. Метод успешного случая. Быстрый способ узнать, что работает, а что нет.[Текст] / Р. О.Бринкендорф. - М.: Нипро, 2014. -224 с.
3. Брянский, Т.А. Кейс – метод как дидактическое средство в условиях профессиональной подготовки в Вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gup.ru/events/news/smi/Vestnik_1_2013_1.pdf. - Загл. с экрана.
4. Буравой, М.И. Углубленное casestudy: между позитивизмом и постмодернизмом [Текст] / М.И. Буравой // Рубеж. - 2014. -№ 10.- с11.
5. Виханский О. С., Наумов А. И., Зобов А. М. Российский менеджмент: учеб.пособие для вузов. Кн. 1 [Текст] /: О. С. Виханский О, А. И. Наумов, А. М. Зобов. - М.: ГАУ, 2015. – 245с.
6. Гладких, И. В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов [Текст] / И.В. Гладких//: Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.: Менеджмент. 2015. Вып. 2. С. 169–194.
7. Долгоруков, А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. -: <http://www.vshu.ru/lections.php>. – Загл. с экрана.
8. Евплова, Е.В. Методика профессионального обучения: учебно-методическое пособие [Текст] / Е. В. Евплова, Е. В. Гнатышина, И.И. Тубер. – Челябинск, 2015. - 159с.
9. Золотарев, А. А. Кейс-метод: особенности разработки и реализации (методические рекомендации).[Текст] / А.А. Золотарев. - СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2014.- 148 с.
10. Екатеринославский, Ю.Ю. Управленческие ситуации: анализ и решения [Текст] / Ю.Ю. Екатеринославский . – М.:Право, 2013. – 198 с.
11. Козина, И. Особенности стратегии case-study при изучении производственных отношений на промышленных предприятиях России [Текст] / И.Козина //Социология: методология, методы, математические модели. - 2015.- N5-6.- С.65-90.

12. Козина, И. Casestudy: некоторые методические проблемы [Текст] /И.Козина // Рубеж.- 2015.- № 10-11.- С. 177-189.
13. Кобяк, О. В. Экономический человек: закономерности формирования мышления и механизмы управления поведением [Текст] / О.В. Кобяк. – Минск: Право и экономика, 2015. – 354с.
14. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей [Текст] /А.К. Колеченко. - СПб.: КАРО, 2015. – 250с.
15. Кудрявцев, Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы [Текст] / Т. В. Кудрявцев. - М.:Знание, 2014. – 140с.
16. Кузовенко, О.Е. Компетентностно-ориентированная правовая подготовка будущих педагогов в образовательном процессе вуза [Текст] / О. Е. Кузовенко // Наша новая школа – путь к культуре граждан и развитию общества :научн. – попул. изд. : в 6 т. / под общ. Ред. А.Ф. Аменда. – Челябинск :изд- во Челяб. гос. пед. ун – та, 2011. – Т.3: Подготовка и повышение квалификации педагогов. – с. 223-311.
17. Кукушин, В.С. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей [Текст] / В.С. Кукушин // Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2014.-130с.
18. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / М.: Издательский центр «Академия», 2015.- 225с.
19. Лернер, И.Я. Система методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер.- М.: Знание, 2014. – 241с.
20. Михайлова, Е. И. Кейс и кейс-метод: общие понятия [Текст] / Е.И. Михайлова // Маркетинг.- 2015.- №1. – 77с.
21. Мочалова, Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применения [Текст] / Н. М. Мочалова. - Казань, 2014. – 125с.
22. Нульман, Л. М., Кураков, Л. П., Кисилёв, В. П., Иткин, И.Б. Педагогика: учебное пособие [Текст] Л.м. Нульман, Л. П. Киселев, В. П. Иткин / М., 2014. – 163с.
23. Обучение профессиональным навыкам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.law.edu.ru/doc/document.asp?docID=1129420>. – Загл. с экрана.

24. Оконь, В. Основы проблемного обучения [Текст] / В. Оконь. - М.: Просвещение, 2014. – 174с.
25. Поляков, В.А., Сасова, И. А. Непрерывное правовое образование молодежи [Текст] /В.А. Поляков, И. А. Сасова. – М.: - ,2014. – 241с.
26. Путенихина, Е.В. Праововое мышление как объект социологического исследования: содержание, типы, условия и факторы формирования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук [Текст] / Е. В. Путенихина. – Уфа, 2015. – 158с.
27. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений.[Текст] / А. П. Панфилова. - М.: Изд-й центр «Академия», 2014.- 192 с.
28. Платов, В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник.[Текст] / В.Я. Платов – М.: Профиздат, 2014. – 192 с.
29. Плотинский, Ю.М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений.[Текст] / Ю. М. Плотинский – М.: Изд. корпорация «Логос», 2014. – 280 с.
30. Подкорытов, Г.А. О природе научного метода.[Текст] / Г.А. Подкорытов – Л.: Изд-во Ленинград.ун-та, 2013. – 224 с.
31. Полат, Е.С., Моисеева М.В. Дистанционное обучение. [Текст] / Е. С. Полат., М. В. Моисеева – М.: Владос, 2013. – 192 с.
32. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия: (Социальные проблемы инноватики).[Текст] / А. И. Пригожин – М.: Политиздат, 2014 –271 с.
33. Переход к Открытому образовательному пространству. Феноменология образовательных инноваций: коллективная монография / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2013.
34. Поперняк, И. Б. Кейс-метод при проведении практического занятия [Текст] / И. Б. Поперняк // Специалист. 2015. № 4.- 8-14с.
35. Рейнгольд, Л. В. За пределами CASE-технологий [Текст] / Л. В. Рейнгольд //Компьютерра. 2013. № 13–15с
36. Савостина Т. В. Применение кейс-метода на занятиях[Текст] / Т.В. Савостина // Специалист. 2014. № 4.- 32-38с.

37. Сидоренко, А.И. Ситуационный анализ , или Анатомия кейс-метода [Текст] / А. И. Сидоренко, Ю.П. Сурмин, В. Лобода. – М.: Издательство : Центр инноваций и развития, 2014. – 286 с.
38. Смолянинова , О. Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода CaseStudy [Текст] / О. Г. Смолянинова // Инновации в российском образовании. - М.: ВПО, 2013. – 24-28с.
39. Стуканова, Г. С. Использование кейс-технологии в профессиональном образовании [Текст] / Г.С. Стуканова // Среднее профессиональное образование. 2013. № 8. – 52- 56с.
40. Фендельштейн, Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума [Текст] / Д. И.Фендельштейн // Педагогика. 2014. № 1. – 12- 18с.
41. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика :учеб.пособие для студентоввысш. учеб. заведений. М., 2015 . 256 с.
42. Фридман, Л. П. Правовое воспитание [Текст] / Л. П. Фридман - М., 2015.- 136с.
43. Чернер, Л. С. Азбука права [Текст] / Л.С. Чернер. - М., 2014.- 200с.
44. Эрганова, Н. Е. Основы методики профессионального обучения: Учеб. Пособие [Текст] / Н. Е. Эрганова. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. – 185с.
45. Чикер, В. А. Методология и методы социально-психологических исследований. [Текст] / В.А. Чикер. - СПб., 2015. – 165с.
46. Хвесенят, Н.П. Методика преподавания правовыхдисциплин :учебно - методический комплекс [Текст] / Н. П. Хвесенят, М. В. Смакович . – Минск: БГУ , 2014. – 116с.
47. Федорова, Л.И. Игра: ролевая, дидактическая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем [Текст] / Л.И. Федорова. – М.: Форус, 2014. – 176 с.
48. Федеральный Государственный Образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.02.01. Право и социальное обеспечение[Электронный ресурс] / МОиН РФ. – М.: режим доступа - http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_14/m832.html - дата обращения 18.05.2017

Анкета

Исследования удовлетворенности студентов качеством получаемых знаний по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», а также на знание студентов интерактивных форм обучения по данной дисциплине

Уважаемые студенты!

В целях обеспечения обратной связи и улучшения организации образовательного процесса, просим вас ответить на вопросы предлагаемой анкеты. Анкета анонимна, полученные данные будут анализироваться в виде статистических обобщений.

В каждом вопросе можно выбрать несколько вариантов ответа, а также при необходимости заполнить пустое поле.

1. Знакомы ли вы с таким понятием как дискуссионные методы?

- Да;
- Нет не знаком;
- Частично знаком;

2. Практическое занятие в группе чаще проходит в форме....

- Семинара
- Деловой игры
- Мозгового штурма
- Творческого задания
- В малых группах с активной дискуссией

3. Какие интерактивные формы проведения занятия вы знаете?

Ваш ответ: _____

4. Какая форма проведения занятия вам нравится?

- Лекция
 - Семинар
 - Занятие в игровой форме;
 - Занятие в малых группах с активной дискуссией
5. *Как вы считаете, внедрение какой – либо новой формы проведения практического занятия усилит ваш интерес к дисциплине?*
- Да, интерес только усилится
 - Меня устраивают занятия, внедрять ничего не нужно
6. *Если ваш ответ «да», то с какой новой формой практического занятия вы бы хотели познакомиться?*
- Ваш ответ: _____
- _____
7. *Вы удовлетворены качеством знаний получаемых по дисциплине «Основы правовой деятельности»?*
- Полностью удовлетворен
 - Удовлетворен частично
 - Не удовлетворен
8. *Что на ваш взгляд позволило бы улучшить качество получаемых знаний по данной дисциплине?*
- Улучшение личной посещаемости
 - Увеличение объема самостоятельной работы
 - Внедрение нетрадиционных (интерактивных) методов на занятии
 - Другое
- Ваш ответ _____
- _____

Благодарим за участие!