



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

**Разработка дифференцированных практических заданий по
экономическим дисциплинам в профессиональной образовательной
организации**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
Направленность программы бакалавриата
«Экономика и управление»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:
78 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«15» июня 2025 г.
Зав. кафедрой Э, УиП
 Корнеев Д.Н.

Выполнил(а):
Студент(ка) группы ОФ-409-081-4-1
Шичалина Надежда Александровна 
Научный руководитель:
старший преподаватель, зам.директора
Муллюкова О. Н. 

ОГЛАВЛЕНИЕ

В

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПО
ЭКОНОМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ НА ЗАНЯТИЯХ В СИСТЕМЕ
П Е

Р.1. Психолого-педагогические аспекты дифференцированного подхода в
И

Р.2. Понятие дифференцированных практических заданий и методические
Е.....

Р.3. Основные требования к разработке и применению дифференцированных
Е

И

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗРАБОТКЕ И
ПРИМЕНЕНИЮ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
И

И.1. Характеристика базы исследования и анализ реализуемых
дифференцированных практических заданий в ГБПОУ «Челябинский
И

И.2. Разработка и апробация дифференцированных практических заданий по
дисциплине «Экономика организации» в учебном процессе ГБПОУ
И

И.3. Анализ результатов опытно-практической работы и рекомендации по
применению дифференцированных практических заданий по дисциплине
И

И

И.....

И

ПРИЛОЖЕНИЕ.....84

И

И

И.....

И

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современные тенденции развития экономического образования и возрастающие требования к профессиональной подготовке специалистов определяют необходимость углубленного изучения проблемы разработки дифференцированных практических заданий. Стремительная трансформация экономических процессов, внедрение цифровых технологий и глобализация рынка труда формируют запрос на выпускников, способных оперативно адаптироваться к меняющимся условиям. При этом в профессиональных образовательных организациях сохраняется проблема разнородности аудитории: различия в уровне базовых знаний, мотивации и профессиональных целях студентов требуют гибких подходов к обучению.

Традиционные методы преподавания экономических дисциплин, ориентированные на усреднённый уровень подготовки, зачастую не обеспечивают формирования навыков, востребованных в реальной практике. Недостаток системных методик, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся, снижает эффективность образовательного процесса. Кроме того, цифровизация образования открывает новые возможности для персонализации заданий, однако их интеграция в учебные программы остаётся слабо изученной.

Растущая конкуренция среди образовательных учреждений актуализирует необходимость создания инструментов, которые повысят качество подготовки и удовлетворённость студентов. В условиях, когда работодатели ожидают от выпускников не только теоретической базы, но и умения решать нестандартные задачи, разработка дифференцированных практикумов становится ключевым элементом модернизации образовательных стандартов. Таким образом, исследование направлено на устранение разрыва между актуальными требованиями к специалистам

экономического профиля и существующими подходами к организации их практической подготовки.

Степень разработанности проблемы исследования. Особенности организации дифференцированного практико-ориентированного подхода в профессиональном образовании рассматривают С.Я. Батышев, А.П. Беляева, Н.И. Макиенко, А.М. Новиков, Г.Н. Сериков, В.А. Скакун, В.В. Шапкин, С.А. Шапоринский, которые практические задания рассматривают как одно из важнейших звеньев процесса профессионального обучения. Отмечается, что применение дифференцированных заданий позволяет учитывать уровень подготовленности обучающихся, их интересы, направленность на процесс обучения.

Использование дифференцированных практических заданий целесообразно при изучении экономических дисциплин, так как они способствуют закреплению полученных знаний в процессе выполнения практической работы. Практические задания используются на этапе повторения экономических терминов, в ходе самостоятельной деятельности обучающихся по приобретению знаний в области экономики, на практических занятиях в соответствии с образовательной программой, а также при контроле за усвоением материала и при других видах деятельности и педагога, и обучающихся.

Однако, необоснованное, произвольное и избыточное применение дифференцированных практических заданий на занятии может дать и отрицательный эффект. Именно это обстоятельство определяет необходимость изучения методики разработки и обоснования использования дифференцированных практических заданий в процессе преподавания экономических дисциплин и оптимизации их сочетания с другими средствами обучения и контроля.

Проблема разработки дифференцированных практических заданий по экономическим дисциплинам в профессиональном образовании получила определённое освещение в современных педагогических исследованиях.

Теоретические основы дифференцированного обучения рассмотрены в трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова и других учёных, подчёркивающих важность учёта индивидуальных особенностей обучающихся. В контексте экономического образования отдельные аспекты дифференциации представлены в работах А.П. Беляевой, И.В. Ройз, где акцент сделан на адаптации содержания к уровню подготовки студентов. Однако большинство исследований сосредоточено на общих подходах, не предлагая системных методик создания заданий, учитывающих специфику профессиональных образовательных организаций.

Таким образом, недостаточная разработанность прикладных механизмов проектирования дифференцированных заданий в экономических дисциплинах определяет необходимость дальнейших исследований в данной области.

Возникает **противоречие** между необходимостью отбора разработки дифференцированных практических заданий и недостаточной методической разработанностью данного вопроса в методике преподавания дисциплины профессионального цикла «Экономика организации». **Проблема исследования** заключается в разработке дифференцированных практических заданий по дисциплине профессионального цикла «Экономика организации».

Актуальность, противоречие и проблема нашей работы обуславливают выбор **темы исследования: «Разработка дифференцированных практических заданий по экономическим дисциплинам в профессиональной образовательной организации».**

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка дифференцированных практических заданий в процессе изучения дисциплины профессионального цикла «Экономика организации» в профессиональной образовательной организации «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова».

Объект исследования: дифференцированные практические задания в процессе изучения экономической дисциплины в профессиональной образовательной организации.

Предмет исследования: разработка дифференцированных практических заданий в процессе изучения дисциплины профессионального цикла «Экономика организации».

Цель исследования определила необходимость решения следующих **задач исследования:**

1. Исследовать теоретический аспект дифференцированных практических заданий в рамках изучения экономических дисциплин в профессиональной образовательной организации.

2. Изучить требования к разработке и применению дифференцированных практических заданий для занятий в профессиональной образовательной организации.

3. Проанализировать систему использования дифференцированных практических заданий в условиях ГПБОУ «Челябинского Энергетического Колледжа им. Кирова».

4. Разработать методические рекомендации по разработке дифференцированных практических заданий по дисциплине «Экономика организации» в ГПБОУ «Челябинский Энергетический Колледж им. Кирова».

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении педагогической науки принципами проектирования дифференцированных заданий по экономике, интегрирующих индивидуальные потребности обучающихся и актуальные требования профессиональной среды.

Практическая значимость работы заключается в разработке конкретных методических рекомендаций и комплекса дифференцированных практических заданий, позволяющих преподавателям эффективно формировать профессиональные компетенции

студентов, а также которые могут быть внедрены в практику образовательных организаций.

Методы исследования: анализ и синтез научной литературы, эмпирическое наблюдение, оценивание, анкетирование, классификация.

База исследования: Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Челябинский Энергетический Колледж им. С. М. Кирова» (ГБПОУ «ЧЭнК им. С.М. Кирова»).

Юридический адрес: Россия, 454002, г. Челябинск, ул. Российская, 23.

Учреждение осуществляет образовательную деятельность по адресам: г. Челябинск, ул. Российская, 23; г. Челябинск, ул. Блюхера 91.

Сферой деятельности организации является: предоставление среднего профессионального образования.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав (теоретической и практической), выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПО ЭКОНОМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

1.1. Психолого-педагогические аспекты дифференцированного подхода в профессиональном обучении

Принцип дифференциации в образовательном процессе предстает как многомерный конструкт – его реализация в рамках профессиональных экономических дисциплин требует синтеза когнитивной стратификации, методологической адаптивности и педагогической калибровки, когда “траектории обучения” формируются за счет индивидуализированного структурирования заданий, а не единообразного навязывания учебных программ; дифференциация функционирует как механизм эпистемологической модуляции, обеспечивая соответствие сложности заданий когнитивно-аффективным способностям, профессиональным устремлениям и адаптивным компетенциям студентов (здесь проявляется парадокс дифференциации: будучи направленной на индивидуализацию обучения, она требует систематизированных рамок, поддерживающих педагогическую согласованность в разнородных группах учащихся) [Flek, концептуализирует профессиональное обучение как сеть взаимосвязанных участников, методик и институциональных параметров, подтверждает идею о том, что дифференциация должна быть структурно интегрирована в профессиональное образование, а не функционировать как вспомогательная учебная стратегия; эмпирические данные свидетельствуют о том, что дифференциация, реализуемая на основе многоуровневого компетентностного подхода, способствует ускоренной профессиональной адаптации, о чем свидетельствует сокращение времени приобретения навыков и повышение когнитивной устойчивости в условиях профессионального обучения (это согласуется с утверждением, что

дифференциация – это не просто педагогическая техника, а “механизм когнитивной оптимизации”, который перестраивает учебный дизайн в соответствии с гетерогенностью интеллектуальных профилей учащихся) дифференциации на “содержательные”, “процессные” и “оценочные” подчеркивает необходимость интегративной методологической базы: содержательная дифференциация предполагает структурирование экономических кейсов, сценарных анализов и отраслевых симуляций в соответствии с аналитической глубиной и процессуальной беглостью студентов; дифференциация процесса реализуется через “адаптивное распределение заданий”, когда задания постепенно структурируются для перехода студентов от фундаментальных экономических конструкций к решению сложных экономических проблем (это требует педагогического перехода от статичных рамок учебных программ к “динамичным матрицам обучения”, которые модулируют когнитивную нагрузку на основе диагностики успеваемости студентов в режиме реального времени) [Zhang, оценочных инструментов для отражения различной степени интеллектуальной вовлеченности, когда традиционные суммарные модели вытесняются “прогрессивной оценочной стратификацией”, обеспечивающей измерение когнитивного прогресса через итеративный механизм обратной связи, а не фиксированные количественные показатели (здесь возникает дихотомия между стандартизацией и индивидуализацией: дифференциация требует гибких стратегий оценки, институциональные рамки требуют жестких оценочных метрик) [Riznyk, 2024, p. 48]. Взаимодействие между дифференциацией и формированием экономической компетентности зависит от “когнитивно-аффективного согласования” – исследования показывают, что когда студенты выполняют задания, выверенные в соответствии с их индивидуальными уровнями квалификации, значительно возрастают как “внутренняя мотивация”, так и

“коэффициенты эффективности обучения”, в отличие от недифференцированных структур заданий, которые либо перегружают, либо недогружают учащихся, тем самым снижая вовлеченность и запоминание знаний (это требует парадигмы обучения, в которой дифференциация является не просто реактивной – реагирующей на колебания успеваемости учащихся, – а проактивной, встраивающей механизмы когнитивной стратификации в первоначальный дизайн модулей экономического обучения) [Guo, 2024, p. 134]. Интеграция цифровых платформ в дифференцированное обучение усиливает его методологическую жизнеспособность – “алгоритмические модели дифференциации” используют когнитивную диагностику на основе машинного обучения для построения индивидуальных траекторий обучения, регулируя сложность заданий и темп обучения для оптимизации концептуального усвоения и процедурной компетенции (это переосмысливает дифференциацию не как ручное педагогическое вмешательство, а как “интеллектуальную обучающую систему” – алгоритмическая аналитика способствует адаптации учебных программ профессионального обучения в режиме реального времени) [Zhang, 2024, p. 77]. Эмпирическая проверка эффективности дифференциации в профессиональном образовании подтверждает ее роль в качестве катализатора обучения – исследования показывают, что дифференцированные задания ускоряют процесс профессионализации, о чем свидетельствует значительное сокращение времени, необходимого для адаптации на рабочем месте у выпускников, подвергшихся воздействию структурированных парадигм дифференциации (это подкрепляет аргумент о том, что дифференциация, встроенная в профессиональное обучение на основе компетенций, функционирует как “ускоряющий механизм”, преодолевая разрыв между теоретическими экономическими конструкциями и прикладными навыками на рабочем месте). Основная проблема дифференциации – в поддержании “педагогического равновесия”

– хотя дифференциация повышает когнитивную активность, ее эффективность зависит от согласованности обучения, что требует внедрения структурированных матриц дифференциации, которые предотвращают педагогическую фрагментацию, сохраняя индивидуальные пути обучения (это подтверждает необходимость “рамок дифференциации”, которые синтезируют психологические модели стратификации, эвристики учебного дизайна и отраслевые критерии компетентности в целостную педагогическую систему) [Карпунина, Карпунин, Коноваленко, Гаджиев, сведен к дидактической переменной – он должен быть концептуализирован как “эпистемологический каркас”, который структурирует распространение знаний в рамках профессионального образования, обеспечивая переход экономического образования от монолитной модели обучения к динамичной, отзывчивой системе компетентностного продвижения – когнитивная активность и профессиональная готовность неразрывно связаны через структурированный механизм дифференциации, который калибрует сложность обучения в соответствии с развивающимися интеллектуальными траекториями профессиональных обучающихся.

Когнитивные стили как многомерный конструкт определяют траекторию усвоения знаний, требуя педагогического подхода, учитывающего дифференциацию на уровне восприятия, анализа и структурирования экономических понятий – эта дифференциация не просто педагогическая корректировка, а необходимость [Пискорская, 2023, с. 218].

Сложность когнитивной вариативности требует точной калибровки дифференцированного структурирования заданий – “последовательные процессоры”, предпочитающие линейные логические цепочки, нуждаются в методологически прозрачных подмостках, тогда как “интегративные процессоры” оптимально функционируют в рамках проблемно-ситуативных конструкций, предполагающих многомерный анализ (эта дихотомия обуславливает необходимость двухстратифицированной

педагогической модели: с одной стороны, иерархическое структурирование заданий, обеспечивающее систематическое продвижение в познании, с другой – открытые рамки заданий, позволяющие динамичное когнитивное и

с Интеграция когнитивных стилей в профессиональное образование должна выйти за рамки статичных классификаций и создать адаптивный «когнитивно-лингвистический интерфейс», в котором дифференцированные задания функционируют как синтаксическая система интеллектуальной навигации: “конструктивисты-прагматики”, характеризующиеся предпочтением прикладных процедурных рассуждений, оптимально работают с интерактивными моделями, такими как экономические симуляторы, “абстрактные концептуалисты”, предпочитающие экстраполяцию выводов, демонстрируют высокую степень запоминания при выполнении заданий по теоретическому анализу проблем (это обуславливает необходимость внедрения раздвоенной структуры обучения, при которой каждое экономическое задание имеет две точки входа: одна основана на эмпирическом применении, другая – на концептуальном синтезе) [Asorogheye, 2023, p. 47]. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что, когда дифференциация включена в профессиональное обучение, студенты демонстрируют увеличение “коэффициентов когнитивной эффективности”, измеряемых как сокращение задержки выполнения задания и увеличение концептуальной памяти (это подкрепляет утверждение о том, что дифференциация – не вспомогательный дидактический механизм, а фундаментальный фактор, определяющий запоминание экономических знаний и развитие прикладных навыков) [Zhang, 2024, p. 133].

Однако когнитивное разнообразие порождает парадокс: дифференциация призвана способствовать индивидуализированному приобретению знаний, однако ее структурная реализация требует системных рамок обучения – именно здесь возникает принцип “модуляции

заданий”, когда профессиональные задания должны обладать алгоритмической гибкостью, адаптируясь в режиме реального времени к изменениям в уровне когнитивной вовлеченности студентов (подобно адаптивному резонансному контуру – частотное согласование между сложностью задания и когнитивной восприимчивостью оптимизирует передачу информации, смягчая когнитивную перегрузку и поддерживая вовлеченность) [Николаевна, 2023, с. 215]. Внедрение алгоритмов обучения с подкреплением в профессиональное образование подтверждает эту модель – “предиктивная последовательность заданий”, когда задания постепенно калибруются на основе аналитики эффективности, позволяет дифференцировать обучение в режиме реального времени, обеспечивая работу каждого учащегося в пределах его оптимальной когнитивной полосы (это смещает парадигму дифференцированного обучения от статичных таксономий к развивающимся педагогическим матрицам, в которых экономические задачи по решению проблем функционируют как в

Взаимосвязь между когнитивными стилями и формированием экономической компетентности проявляется через “согласованность заданий” – когда профессиональные задания структурированы в соответствии с когнитивными предпочтениями, повышается как “структурная ретенция” (долгосрочное усвоение экономических знаний), так и “оперативная беглость” (эффективность выполнения экономических задач), что ведет к общему повышению уровня профессиональной готовности (теоретическое обоснование этого утверждения содержится в теории когнитивной нагрузки, согласно которой при согласовании сложности обучения со способностью к обработке информации происходит

М

В

Б

С

М

М

А

ресурсов и максимизацией выпуска, дифференцированное обучение должно стремиться к равновесию между когнитивной нагрузкой и приобретением компетенций, обеспечивая баланс между интеллектуальной сложностью и концептуальной доступностью профессиональных заданий (это соответствует конструктивистским педагогическим теориям, которые выступают за “сложность с использованием лесов”, когда сложность заданий возрастает пропорционально приобретению знаний, предотвращая как стагнацию, так и когнитивную перегрузку) [Мамус, Харитонов, 2021,

Роль когнитивных стилей в профессиональном образовании не может быть сведена к простой педагогической переменной – она представляет собой фундаментальную архитектуру, на которой должно строиться дифференцированное структурирование заданий, обеспечивающее функционирование профессиональных заданий как “когнитивных гармонизаторов”, согласующих вариативность интеллектуальной обработки с систематичностью экономического обучения; Успех дифференциации, таким образом, зависит не от жестких категориальных различий, а от взаимодействия между когнитивной текучестью и педагогической структурой, обеспечивая, что экономические знания не навязываются как монолитная конструкция и не фрагментируются на разрозненные учебные фрагменты, а синтезируются через “многоуровневую систему учебного резонанса” – дифференцированные экономические задания работают как “когнитивные волны”, модулируя частоту и интенсивность в ответ на колебания уровня когнитивной вовлеченности профессиональных учеников.

Дифференциация как педагогический конструкт напрямую влияет как на мотивацию, так и на эффективность усвоения учебного материала: мотивация – внутренняя/внешняя – функционирует как регулятор когнитивной вовлеченности, а эффективность – соотношение когнитивного вклада и концептуального усвоения – служит мерой оптимизации обучения;

связь между этими элементами нелинейна, колеблется в зависимости от сложности задачи, адаптивности обучающегося и воспринимаемой релевантности содержания (интеграция дифференциации в профессиональное образование перенастраивает эту динамику, смещая мотивацию от пассивного подчинения к активной когнитивной деятельности) [Zhao, Lei, Pan, Zhao, 2021, p. 239]. Основным принципом, лежащим в основе мотивационного воздействия дифференциации, является “компетентность-воспринимаемая самооффективность”: когда учащиеся выполняют задания, выверенные в соответствии с их когнитивными и процедурными порогами, у них развивается чувство мастерства, что усиливает настойчивость и вовлеченность (когнитивная перегрузка – или, наоборот, чрезмерная простота – снижает мотивационную устойчивость, что приводит к отказу от участия или поверхностному выполнению заданий) [Chan, 2021, p. 127].

Эффективность усвоения учебного материала в рамках дифференцированного обучения зависит от принципа “инкрементальной модуляции сложности”: профессиональные задания, структурированные по прогрессивным градиентам сложности, поддерживают оптимальное когнитивное напряжение, обеспечивая усвоение знаний через структурированное концептуальное наложение, а не эпизодическое запоминание (сродни принципу “равновесия” в физике – стабильность системы поддерживается за счет адаптивной рекалибровки входных переменных) [Shala, Badivuku-Pantina, 2021, p. 213]. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что студенты профессиональных учебных заведений демонстрируют высокий уровень запоминания и беглости процедур при использовании моделей обучения, основанных на дифференциации, причем освоение навыков происходит со статистически значимым ускорением по сравнению с недифференцированными подходами (измеряется с помощью диагностики запоминания знаний и анализа выполнения прикладных задач) [Li, Liu, 2021, p. 54].

Мотивационный эффект дифференциации выходит за рамки когнитивной вовлеченности и переходит в “аффективный резонанс обучения” – когда учебный материал адаптирован к эмпирическим рамкам студентов, их эмоциональная вовлеченность в процесс обучения усиливается, повышая как настойчивость, так и концептуальную глубину (это соответствует теории самоопределения, которая утверждает, что соответствие задачи внутренним интересам усиливает волевые усилия и ориентированное на цель познание) [Chuka, Eze, 2022, p. 87]. И наоборот, отсутствие дифференциации приводит к эффекту когнитивного плато, когда учащиеся, столкнувшись с материалом, который либо превышает, либо не использует их возможности, отключаются из-за воспринимаемой неактуальности или непреодолимой трудности; Дифференциация смягчает этот эффект, встраивая “адаптивные механизмы”, когда учебные задания гибко перестраиваются в зависимости от показателей эффективности в реальном времени (эта модуляция сравнима с предиктивным алгоритмическим обучением, когда сложность задания итеративно к

о Эффективность дифференцированного усвоения учебного материала также коррелирует с концепцией “когнитивной эластичности” – студенты, работающие в рамках дифференцированного обучения, демонстрируют большую адаптивность при передаче знаний, применяя экономические принципы в различных профессиональных контекстах с большей текучестью (эта эластичность возникает благодаря дифференцированному обучению, когда студенты развивают многоконтекстные когнитивные схемы, а не жесткие, специфические для содержания наборы знаний) дифференцированное обучение повышает процессуальное запоминание за счет оптимизации “параметров глубины извлечения”, когда студенты участвуют в разнообразных контекстуальных применениях теоретических знаний, укрепляя долгосрочное запоминание и практическую адаптивность я

(параллельно принципу нейропластичности в когнитивной науке, когда синаптическая эффективность усиливается благодаря повторяющейся, контекстуально разнообразной стимуляции) [Abayeva, Mustafina, Abaev, M

и Парадокс дифференциации, при котором индивидуализация должна сосуществовать с согласованностью учебных программ, требует создания модели обучения, балансирующей между “когнитивной дивергенцией” и “структурной педагогической последовательностью”: Слишком жесткое применение дифференциации чревато фрагментацией содержания на изолированные учебные траектории, что подрывает интегративный синтез знаний; слишком гибкое применение размывает стандартизацию, снижая ответственность за обучение (для этого необходима “калиброванная матрица дифференциации”, когда индивидуальные учебные траектории встраиваются в общие рамки компетенций, гарантируя, что дифференциация усиливает, а не нарушает образовательную целостность)

Мотивация и эффективность дифференциации – это не просто теоретические прогнозы, а эмпирически подтвержденные учебные феномены: исследования показывают, что студенты профессиональных учебных заведений, вовлеченные в дифференцированные модели обучения, демонстрируют 27%-ный рост запоминания концепций и 34%-ный рост скорости выполнения заданий по сравнению с контрольными группами, подвергшимися унифицированным методикам обучения (эти данные подтверждают утверждение, что дифференциация – не просто педагогическое предпочтение, а оперативная необходимость в профессиональном обучении) [Chen, 2022, p. 56]. Последним следствием дифференциации в профессиональном образовании является ее роль в формировании “профессиональной идентичности” – когда студенты выполняют задания, соответствующие их когнитивным способностям и профессиональным устремлениям, у них формируется внутренняя

профессиональная идентичность, укрепляющая долгосрочное участие в экономических дисциплинах и профессиональных траекториях (это согласуется с конструктивистской теорией обучения, которая утверждает, что усвоение знаний неразрывно связано с формированием идентичности).

В сущности, дифференциация функционирует как стратегия когнитивной оптимизации, изменяя сложность задачи для поддержания интеллектуальной вовлеченности и структурируя подачу контента для достижения максимальной эффективности; поэтому ее внедрение в профессиональное образование – это не дополнительная учебная модификация, а фундаментальная реструктуризация процесса передачи экономических знаний, обеспечивающая приобретение учащимися теоретических знаний, процедурной адаптивности, когнитивной устойчивости и профессионального соответствия меняющимся требованиям экономической практики.

1.2. Понятие дифференцированных практических заданий и методические основы их разработки по экономическим дисциплинам

Для рассмотрения понятия «дифференцированные практические задания» необходимо обратиться к такой категории педагогики, как дифференциация, дифференцированный подход, рассмотренной ранее.

Под дифференцированным подходом, как подчеркивает А. В. Сичинава, подразумевается целенаправленное воздействие на конкретные группы обучающихся, которые могут быть сформированы на основе структурных или неформальных объединений либо выделены педагогом в зависимости от сходных индивидуальных или личностных качеств, при этом учитываются их склонности, интересы и выявленные способности [21].

Термины «дифференциация обучения» и «дифференцированное обучение» в педагогической литературе часто считаются синонимами (И. М. Осмоловская, И. Э. Унт и др.). Важно также разграничить понятия «дифференциация обучения» и «индивидуализация обучения». По мнению Ю. А. Огоревой, индивидуализация обучения представляет собой организацию учебного процесса таким образом, что выбор методов, приемов и темпов обучения определяется личными особенностями обучающихся [19].

И. Э. Унт разделяет эти понятия следующим образом: «Индивидуализация – это учет индивидуальных особенностей обучающихся во всех формах и методах обучения, независимо от степени учета этих особенностей. Дифференциация же предполагает учет этих особенностей в форме, когда учащиеся сгруппированы на основе каких-либо характеристик для отдельного обучения; как правило, это обучение ведется по различным учебным планам и программам» [цит. по: 17, с. 34].

Реализация дифференцированного практико-ориентированного подхода в образовательном процессе достигается, прежде всего, посредством разработки и применения практико-ориентированных заданий, которые должны быть построены на основе тщательно составленных условий. Эти условия заданий играют решающую роль, поскольку они позволяют студентам не только решать поставленные перед ними задачи, но и самостоятельно формулировать профессиональные проблемы, определять цели их решения, выявлять оптимальные пути достижения целей и анализировать результаты в зависимости от специфики каждой конкретной задачи. Подобный подход обеспечивает глубокое понимание материала и развивает навыки самостоятельной работы.

По мнению О. Н. Макаренков, эффективность решения практико-ориентированных заданий зависит от поэтапного подхода к их решению, что гарантирует осмысленность и последовательность действий студентов

[32]. Это, в свою очередь, способствует формированию системного мышления и способности решать сложные задачи.

С. Д. Ризаева рассматривает практико-ориентированные задания как задания, корнями уходящие в повседневную жизнь, направленные на формирование практических навыков, включая элементы профессиональной деятельности [20]. Основная цель таких заданий — погружение учащихся в процесс решения реальных, "жизненных" задач, что способствует развитию прикладных знаний и навыков.

С. И. Кушнир дает более детальное определение практико-ориентированных заданий, подчеркивая, что они представляют собой текстовые задания, сочетающие в себе не только дидактический характер, но и достоверность описываемой жизненной ситуации, а также доступность ее разрешения с использованием инструментов и знаний, приобретенных в ходе школьного курса. Это определение подчеркивает важность связи между теоретическими знаниями и практическими применениями.

В контексте вышеизложенного, практико-ориентированные задания можно рассматривать как эффективный инструмент дифференцированного обучения, позволяющий адаптировать образовательный процесс к индивидуальным возможностям и интересам учащихся, тем самым повышая мотивацию к обучению и качество образовательного процесса в целом. Более того, они способствуют развитию критического мышления, творчества и способности решать проблемы, что является фундаментальными компетенциями в современном быстро меняющемся мире. [13].

Классификация практических заданий по экономическим дисциплинам объединяет три фундаментальные парадигмы: дифференциация на основе уровня, контекстное встраивание и проблемно-ориентированное структурирование, каждая из которых представляет собой отдельный методологический подход и существует во взаимосвязанной системе педагогической адаптации: задания, основанные на уровне,

модулируют когнитивную сложность в соответствии с градиентом владения студентами; контекстные задания помещают теоретические конструкции в аутентичную экономическую среду, повышая их применимость; проблемно-ориентированные упражнения вводят неопределенность, заставляя студентов заниматься аналитической реконструкцией, а не пассивным усвоением (эта триадическая классификация функционирует не как жесткая категоризация, а как адаптируемая эвристика – характеристики задач плавно взаимодействуют в зависимости от целей обучения и вариативности студентов) [Ваганова, 2020, стр. 44].

Уровневые практические задания формируют основополагающий слой дифференциации, обеспечивая выполнение учащимися заданий, соответствующих их когнитивной готовности – от элементарных аналитических упражнений до сложных интегративных приложений: на начальном уровне задания акцентируют внимание на фундаментальных операциях, требуя процедурного выполнения с ограниченной абстракцией; на промежуточном уровне вводятся концептуальные взаимосвязи, требующие синтеза множества экономических переменных; на продвинутом уровне студенты действуют в рамках почти аутентичных сценариев принятия решений, манипулируя экономическими моделями при изменяющихся параметрах (эта стратификация напоминает “адаптивные леса” в когнитивной психологии – подкрепление знаний происходит через постепенное наращивание структуры, а не резкие концептуальные скачки) [Дубовик, 2020, стр. 36]. Эмпирические исследования подтверждают, что задания, основанные на уровне, значительно повышают уровень запоминания, причем студенты демонстрируют 23%-ный рост концептуальной устойчивости, когда подвергаются стратифицированному продвижению заданий, а не однородному обучению (ключевым фактором эффективности является не просто наличие дифференциации, а точность, с которой градация заданий согласуется с развивающимися уровнями компетенции учащихся) [Машовец, Голота, Карнаухова, 2020, с. 78].

Контекстные практические задания смещают акцент с абстрактных теоретических манипуляций на прикладные экономические рассуждения, встраивая задания в реальные рамки, воспроизводящие отраслевые механизмы и специфические отраслевые ограничения: Благодаря интеграции аутентичных рыночных данных, финансовых инструментов и политических переменных, контекстные задания способствуют “расположенному познанию”, когда обучение больше не ограничивается концептуальными областями, а становится активным процессом профессиональной инкультурации – студенты превращаются из пассивных получателей знаний в аналитических участников экономического ландшафта (это отражает модель “когнитивного ученичества” – профессиональная компетентность возникает через постепенное погружение, а не изолированное теоретическое освоение) [Гаджиев, Газимагомедов, Доронин, Ивличева, Лебедев, 2020, стр. 112]. Эффективность контекстуализации подтверждается эмпирически: исследования показывают, что студенты, участвующие в прикладных экономических симуляциях, превосходят своих сверстников в сохранении знаний и точности принятия решений в среднем на 28 % (что говорит о том, что контекстуальное обоснование функционирует как ускоритель когнитивной интеграции, укрепляя экономические принципы через непосредственную профессиональную релевантность) [Маркова, 2019, с.

Проблемно-ориентированные задания создают дополнительный уровень когнитивной вовлеченности, встраивая экономические переменные в неразрешимые дилеммы, требуя от студентов ориентироваться в неопределенности, противоречивых ограничениях и неполной информации – эта категория заданий способствует развитию “эконометрической эвристики”, когда учащиеся совершенствуют свои способности к вероятностному рассуждению, сценарному анализу и синтезу множества переменных: проблемные задания нарушают традиционное линейное

мышление, заставляя студентов строить итеративные решения, а не применять статичные формульные ответы (это соответствует “конструктивному неравновесию”, педагогическому принципу, согласно которому обучение происходит через намеренную когнитивную дестабилизацию с последующей структурной реконфигурацией) [А. эффективность заданий, основанных на проблемах, подтверждается нейрокогнитивными исследованиями, которые показывают, что студенты, выполняющие задания, основанные на неопределенности, демонстрируют повышенную активацию в префронтальной коре головного мозга – области, связанной с принятием решений и сложными рассуждениями, – что позволяет предположить, что такой формат заданий повышает способность к немедленному решению проблем, укрепляет долгосрочную когнитивную адаптивность (способность обрабатывать экономическую изменчивость коррелирует с высокой профессиональной устойчивостью в динамичных финансовых секторах) [Steinberg, Vakhidova, Gabitova, 2019, p. 66].

Методологический синтез этих трех классификаций – уровневой, контекстуальной и проблемно-ориентированной – создает адаптивную систему обучения, в которой практические задания меняются в зависимости от развития учащихся и сложности экономики : Эти подходы не работают как отдельные категории, а функционируют в рамках “педагогического спектра” – учебный дизайн гибко интегрирует элементы каждой классификации для оптимизации вовлечения и приобретения навыков – задания могут демонстрировать дифференциацию уровней, сохраняя контекстуальную основу и проблемную структуру, создавая “интегрированный когнитивный вызов”, который усиливает аналитическую глубину (слияние этих методологий – не произвольное предпочтение преподавателя, а эмпирическая необходимость, учитывая растущую сложность экономических систем и соответствующую потребность в развитии многомерных компетенций) [Chuka, Eze, 2022, p. 214].

Эмпирическая проверка этого комплексного подхода подтверждает его превосходство над монолитными моделями обучения: Сравнительный анализ показывает, что студенты, подвергающиеся воздействию гибридных структур заданий, сочетающих стратифицированную сложность с реальным контекстом и решением проблем, демонстрируют 31%-ное увеличение долгосрочного запоминания и 37%-ное улучшение адаптивного рассуждения по сравнению со сверстниками, выполняющими статичные, недифференцированные задания (это поддерживает утверждение, что экономическое образование должно перейти от традиционных структур заданий к “модульной парадигме лесов” – сложность обучения регулируется для оптимизации интеллектуального участия) [Farmonovna,

Последствия этой методологической основы выходят за рамки эффективности обучения и переходят в педагогическую философию: экономические дисциплины, традиционно ограниченные шаблонным обучением, должны пройти фундаментальную педагогическую рекалибровку, перейдя от “передачи знаний” к “когнитивной активации” – студенты уже не пассивные реципиенты, а активные конструкторы экономического понимания: Интеграция уровневых, контекстуальных и проблемно-ориентированных заданий – это не просто усовершенствование профессионального обучения, а необходимая эволюция экономического образования, приводящая учебную практику в соответствие с аналитическими требованиями современных экономических ландшафтов (по мере роста волатильности экономики возрастает и когнитивная адаптивность выпускников профессиональных учебных заведений, что требует методологической трансформации, встраивающей изменчивость, применение и сложность в саму структуру экономического обучения).

Активные методы обучения в профессиональной подготовке выступают в качестве оперативного механизма перестройки педагогических стратегий: их суть – в превращении процесса приобретения знаний из

пассивного в интерактивную, развивающуюся систему, в которой учащиеся проходят итерационные когнитивные циклы, совершенствуя компетенции через решение прикладных задач и моделирование профессиональных задач. Применение таких методов в профессиональном образовании происходит по структурированному алгоритму: во-первых, создается аналитическая база, в которой студенты усваивают основополагающие теоретические модели; во-вторых, начинается практическое погружение, встраивающее теоретические конструкторы в профессиональные контексты; в-третьих, включается итеративный цикл обратной связи, позволяющий перекалибровать траектории обучения путем непрерывного совершенствования и оценки навыков – такая последовательность обеспечивает усвоение знаний, развитие метакогнитивной адаптивности, что является требованием для интеграции на рынке труда [Хармашов, 2018, с. 92].

Методики, основанные на симуляциях, служат основным вектором профессионального погружения: создавая контролируемую профессиональную среду, они позволяют учащимся участвовать в сценариях, имеющих отношение к отрасли, укрепляя когнитивную устойчивость путем итеративного воздействия на сложные экономические переменные – такое структурированное участие действует как когнитивный метод “строительных лесов” – запоминание знаний усиливается за счет прикладной контекстуализации. Эмпирические исследования подтверждают эффективность симуляций: студенты, участвующие в симуляционных сценариях принятия профессиональных решений, демонстрируют 32%-ное увеличение эффективности решения проблем и 27%-ное ускорение способности к адаптивному рассуждению по сравнению с традиционными лекциями, что свидетельствует о том, что активные методы обучения являются не просто педагогическими улучшениями, а

ф

у

н

д

а

Проектная методология расширяет рамки активного обучения за счет интеграции междисциплинарных аналитических рамок: участвуя в решении сложных, многовариантных задач, студенты воплощают теоретические конструкции в осязаемые профессиональные решения – таким образом, экономические дисциплины превращаются из абстрактных учебных областей в прикладные платформы для решения проблем [Yu, 2017, p. 84]. Структура проектно-ориентированного обучения следует присущей ему диалектике: первоначальная постановка проблемы – деконструкция реальной экономической задачи; концептуальная интеграция – адаптация теоретических моделей к проблемному пространству; итеративный синтез – генерация и тестирование множества путей решения; оценочная валидация – эмпирические данные позволяют доработать решение; профессиональная артикуляция – официальное представление результатов в релевантном для отрасли формате – эта методологическая конструкция отражает реальные аналитические рабочие процессы, обеспечивая развитие профессиональных компетенций студентов через структурированное экспериментальное обучение [Жиркова, Спиридонова, Винокурова, 2018, стр. 73].

Интерактивные технологии еще больше усиливают воздействие активного обучения, повышая когнитивную вовлеченность за счет мультимодального учебного дизайна: виртуальные симуляции, адаптивные учебные среды и аналитические инструменты на базе ИИ обеспечивают обратную связь в режиме реального времени, корректируя траектории обучения на основе индивидуальных показателей эффективности – этот механизм обратной связи обеспечивает точную калибровку учебных вмешательств в соответствии с уровнем квалификации учащихся, оптимизируя их запоминание и применение [Harmashov, 2018, p. 95]. Интеграция интерактивных систем обучения в профессиональную подготовку дала очевидные педагогические результаты: эмпирические анализы показывают, что показатели мышления улучшились на 39 %, а эффективность принятия прикладных решений возросла на 41 % среди

студентов , участвующих в профессиональных симуляциях с помощью ИИ, что подтверждает утверждение о том, что технологическая интеграция – это не дополнительный инструмент, а важнейший фактор эффективности

б Методологии, основанные на компетенциях, соответствуют принципу алгоритмического вывода: вместо того чтобы строить обучение на передаче содержания, они реструктурируют обучение как итеративный процесс приобретения компетенций, в котором учащиеся продвигаются через определенные контрольные точки навыков – каждая новая компетенция служит основой для последующей профессиональной интеграции [Zhu, фундаментальные компетенции – такие как количественный анализ, Интерпретация нормативных актов и финансовое моделирование – формируют основу; промежуточные компетенции – такие как сценарное прогнозирование, оценка экономических рисков и принятие стратегических решений – расширяют прикладные возможности; продвинутые компетенции – такие как формулирование политики, синтез макроэкономических тенденций и адаптация рыночного регулирования – укрепляют экспертный уровень мастерства. Таким образом, профессиональное обучение становится структурированной траекторией, проходящей через итеративные слои экспертизы [Спиридонова, Слепцова, 2018, с. 72].

Эмпирическая проверка подтверждает, что обучение на основе компетенций повышает профессиональную готовность: студенты, участвующие в структурированных программах приобретения компетенций, демонстрируют 34%-ное ускорение в сохранении знаний и 29%-ное увеличение прикладной аналитической точности – это говорит о том, что профессиональное образование должно перейти от традиционных моделей, ориентированных на содержание, к структурированным парадигмам приобретения компетенций – прогресс в обучении

сопоставляется с определенными ориентирами профессиональных навыков, а не произвольными вехами учебной программы [Arinushkina, Grishchenko, p. 138]. Этот переход представляет собой не просто усовершенствование профессионального образования, а необходимую эволюцию, обеспечивающую соответствие профессионального образования динамике рынка труда и требованиям отрасли к компетенциям.

Пересечение этих методик – моделирования, проектного обучения, интерактивных технологий и компетентностного обучения – создает интегрированную систему активного обучения, в которой профессиональное образование переходит от статичного обучения к динамичной системе профессионального взаимодействия: эффективность этой интеграции подтверждается увеличением на 47% долгосрочного сохранения знаний и на 52% улучшением формулировки профессиональных навыков у студентов, прошедших обучение по гибридным моделям активного обучения, что свидетельствует о том, что эффективность обучения максимальна, когда методики работают как взаимозависимые педагогические механизмы, а не изолированные учебные стратегии [Блинов, Куртеева, 2020, стр. 273].

Применение активных методов обучения в профессиональной подготовке – это не предпочтение преподавателя, а эмпирический императив: по мере усложнения экономики адаптивность выпускников профессиональных учебных заведений также должна возрастать, что требует перехода от пассивной передачи знаний к структурированным, интерактивным и ориентированным на компетенции экосистемам обучения, в которых приобретение знаний увязывается с их профессиональным применением, обеспечивая, чтобы профессиональное образование оставалось функциональным механизмом интеграции рабочей силы, а не статичным хранилищем теоретических знаний.

Интерактивные технологии в профессиональном образовании проявляются не как вспомогательные инструменты, а как структурные

элементы педагогической архитектуры: их внедрение перестраивает традиционную передачу знаний в адаптивное, многоуровневое когнитивное пространство – цифровые инструменты регулируют интенсивность, глубину и последовательность практических заданий, обеспечивая синхронизацию с рамками профессиональных компетенций. В образовательной среде – цифровая интерактивность управляет когнитивным взаимодействием, практические задания перестают быть статичными объектами – они становятся алгоритмическими конструкциями, подстраивающимися под уровень квалификации обучающегося, включающими аналитику, управляемую ИИ, обратную связь в реальном времени и модульное структурирование контента, что устраняет жесткость традиционных педагогических последовательностей

В основе оцифрованного профессионального обучения лежит парадокс: точность алгоритмической оценки контрастирует с присущей человеческому познанию изменчивостью. Противоречие порождает педагогический синергизм, когда практические задания создаются как самонастраивающиеся матрицы, реагирующие на индивидуальные когнитивные траектории, а не навязывающие стандартные рамки [Flek, оценочными единицами, вместо этого они работают как когнитивные подмости – интерактивные платформы в реальном времени измеряют колебания компетентности, гарантируя, что учащиеся работают с наборами задач, которые соответствуют их развивающимся когнитивным структурам, а не заранее установленным учебным ориентирам.

Переход от линейного выполнения заданий к адаптивному участию в решении задач реализуется через экосистему цифровых ресурсов: виртуальные лаборатории имитируют специфические для отрасли операции, позволяя учащимся работать в рабочей среде с высокой степенью достоверности без физических ограничений; диагностические

инструменты, управляемые искусственным интеллектом, восстанавливают модели ошибок, превращая точки отказа в возможности для обучения; механизмы подтверждения полномочий, защищенные блокчейном, аутентифицируют приобретение компетенций, согласовывая цифровые оценки с отраслевыми протоколами проверки – такие технологические интеграции перекалибруют эпистемологическую основу профессионального обучения, делая приобретение знаний эмерджентным, а не предписывающим процессом [Karpunina et al., 2024, p. 87].

Однако одной цифровизации недостаточно – технологическое дополнение должно соответствовать принципам когнитивной экономики: устранение избыточной когнитивной нагрузки гарантирует, что учащиеся будут направлять когнитивные ресурсы на решение проблем, а не на навигацию по интерфейсу, что требует, чтобы цифровые инструменты функционировали как интуитивное расширение когнитивных процессов, а не как внешние инструменты [Riznyk, 2024, p. 93]. Геймификация, встроенная в практические задания, действует как повышение мотивации – она перестраивает механику вовлечения, используя нейронное подкрепление на основе вознаграждения для оптимизации удержания информации, обеспечивая тем самым не просто приобретение профессиональных компетенций, их нейробиологическое подкрепление через

Архитектура оцифрованных практических заданий следует рекурсивной логике: базовые модули формируют основные процедурные знания, дополняются интерактивными симуляторами, вводящими контролируемые переменные, и завершаются решением задач высокой сложности, в которых учащиеся синтезируют многопредметные знания, отражающие реальные структуры принятия профессиональных решений [Тыхонова, 2024, с. 112]. Эта методологическая последовательность согласуется с современной педагогической нейронаукой: теория когнитивной нагрузки диктует, что фрагментарный учебный дизайн

препятствует запоминанию, поэтому интерактивные технологии должны функционировать как механизмы когерентности, объединяя разрозненные сегменты знаний во взаимосвязанные когнитивные структуры [Белоусов и др, 2023, с. 131].

Эмпирическая проверка подтверждает эффективность этой смены парадигмы: исследование профессиональной оценки с помощью ИИ демонстрирует увеличение скорости приобретения компетенций на 47 % и улучшение показателей долгосрочного запоминания на 39 %, что обусловлено плавной интеграцией циклов немедленной обратной связи и адаптивного масштабирования сложности, устраняющего когнитивный застой, присущий традиционным моделям оценки. Среда виртуальной реальности еще больше усиливает этот эффект: иммерсивные симуляции сокращают время приобретения навыков на 41 %, превосходя обычное обучение в классе за счет задействования механизмов кодирования пространственной памяти, которые улучшают запоминание процедурных знаний [Venatius et al.]

Однако цифровые инструменты не являются педагогической панацеей – несоответствие между технологической сложностью и когнитивными способностями приводит к снижению результатов обучения, что усиливает необходимость точного проектирования учебных – цифровые дополнения применяются стратегически, а не без разбора [Тихонова, 2024, с. 128]. Это требует итеративного совершенствования интерактивных педагогических технологий: механизмы калибровки на основе компетенций должны обеспечивать развитие заданий в соответствии с траекториями развития навыков учащихся, используя предиктивную аналитику на основе ИИ для упреждающей корректировки сложности обучения, тем самым поддерживая оптимальный баланс “вызов – вознаграждение”, необходимый для устойчивого когнитивного вовлечения [Du, Zhao, 2024, p. 107].

Слияние интерактивных технологий и профессионального обучения не является поверхностной модернизацией, а представляет собой

фундаментальную эпистемологическую реконфигурацию: приобретение знаний перестает быть линейным процессом и превращается в развивающуюся конструкцию, управляемую рекурсивными циклами обратной связи и адаптивными учебными экосистемами. Этот структурный сдвиг превращает цифровые инструменты из пассивных учебных пособий в активные когнитивные архитектуры, переопределяя профессиональное образование не как передачу статичных знаний, а как непрерывный, опосредованный технологиями процесс профессиональной когнитивной адаптации.

Основные требования к разработке и применению дифференцированных практических заданий для занятий в системе профессионального образования

Разработка дифференцированных практических заданий по экономическим дисциплинам требует методологического синтеза: экономическое моделирование пересекается с когнитивной психологией, структурная лингвистика обеспечивает точность формулировок инструкций, а дидактическая инженерия включает элементы теории управления для оптимизации последовательности выполнения сложных задач. В основе дифференциации лежит трехуровневая структура: целеполагание определяет функциональную траекторию обучения- отбор содержания калибрует теоретические и прикладные компоненты- адаптация к разным уровням готовности структурирует вовлеченность через гетерогенные когнитивные пороги.

Постановка целей происходит на стыке педагогического прагматизма и экономической эпистемологии: формулирование компетенций должно соответствовать оперативным требованиям принятия профессиональных решений – разработка заданий должна не просто проверять знания, а стимулировать адаптивные реакции на экономическую нестабильность. Этап отбора содержания проходит по двойной траектории:

макроэкономические конструкции обеспечивают системную целостность, а микроэкономические сценарии – точность решения локальных задач. Процесс адаптации функционирует как алгоритмическая модель: статистический анализ успеваемости студентов создает прогностические стратификации – вариативность заданий обеспечивает когнитивную поддержку, предотвращая эпистемическую стагнацию.

В таблице 1 представлена матрица дифференцированных заданий по экономическим дисциплинам: каждое задание объединяет теоретические, прикладные и междисциплинарные компоненты, обеспечивая всесторонний синтез концептуальной глубины и операционной сложности.

Таблица 1 – Матрица дифференцированных заданий по экономическим дисциплинам

Уровень задач	Название задания	Теоретическая основа	Практический компонент	Когнитивная функция
Основные	Анализ спроса и предложения	Закон спроса и теория эластичности	Выявление изменений цен в заданном наборе данных	Распознавание образов в экономических колебаниях
Основные	Бюджетирование для домашних хозяйств	Принципы поведенческих финансов	Составьте месячный бюджет на основе постоянных и переменных расходов	Применение эвристики принятия решений
Основные	Анализ “затраты-объем-прибыль”	Модель анализа безубыточности	Рассчитайте точку безубыточности для малого бизнеса	Численные рассуждения в финансовой оптимизации
Промежуточный	Интерпретация макроэкономических показателей	Учет национального дохода	Анализируйте тенденции ВВП на основе реальных данных	Сравнительный анализ экономического роста
Промежуточный	Сравнение рыночных структур	Олигополия и монополия	Определите отрасли промышленности	Применение теоретической

		теория конкуренции	, подходящие для каждой структуры	классификации в анализе рынка
Промежуточный	Влияние обменного курса	Паритет покупательной способности (ППС)	Оцените влияние обесценивания валюты на импорт и экспорт	Систематическая оценка торговых дисбалансов
Расширенный	Оценка инвестиционных рисков	Диверсификация портфеля и компромисс между риском и доходностью	Моделирование распределения активов в различных экономических условиях	Вероятностное моделирование при принятии финансовых решений
Расширенный	Стратегии корпоративного налогообложения	Налоговая нагрузка и фискальная политика	Разработка плана минимизации налогов для бизнеса	Стратегическая оптимизация корпоративных обязательств
Расширенный	Инфляционное давление и ответные меры политики	Механизмы трансмиссии денежно-кредитной политики	Рекомендации по проведению политики на основе инфляционных тенденций	Прогнозный анализ в макроэкономической стабилизации
Эксперт	Производные инструменты и хеджирование	Модели ценообразования опционов (Блэка-Шоулза)	Построение стратегии хеджирования с использованием опционных контрактов	Высокоуровневая абстракция в управлении финансовыми рисками
Эксперт	Поведенческие предубеждения в инвестировании	Теория перспектив и неприятие потерь	Выявление предвзятости в серии примеров принятия решений инвесторами	Метакогнитивная оценка иррационального финансового поведения
Эксперт	Моделирование экономической политики	стохастические модели общего равновесия	Разработайте политические меры реагирования на сценарий	Комплексное экономическое прогнозирование и разработка стратегической политики

			финансового кризиса	
--	--	--	------------------------	--

Структурная дифференциация, заложенная в этих заданиях, идет по нарастающей: задания низкого уровня укрепляют фундаментальную экономическую логику, задания среднего уровня вводят контекстуальную вариативность, а задания продвинутого и экспертного уровней требуют междисциплинарного синтеза, отражая реальные профессиональные сценарии. Интеграция поведенческой экономики в прикладные задачи (например, эвристика бюджетирования и инвестиционные предубеждения) демонстрирует пересечение когнитивной психологии и принятия финансовых решений: экономическая рациональность не является ни абсолютной, ни универсальной, а зависит от эвристических рамок и системных ограничений.

Включение стохастического моделирования в задания экспертного уровня подчеркивает необходимость вероятностных рассуждений: финансовые рынки работают не на детерминированных принципах, а в рамках сложных адаптивных систем – модуляция неопределенности занимает центральное место в оценке рисков. Задания, связанные с налоговой стратегией и оптимизацией корпоративных обязательств, демонстрируют слияние экономического анализа с юридическим структурированием – политические меры в ответ на инфляционное давление требуют синтеза макроэкономического моделирования и принятия институциональных решений.

Благодаря междисциплинарной калибровке дифференцированные задания функционируют как инструменты оценки и механизмы когнитивного расширения: применение знаний не статично, а идет по траектории возрастающей абстракции, позволяя студентам перемещаться по экономическому ландшафту в качестве аналитиков и архитекторов решений. Алгоритм дифференциации не просто распределяет содержание по когнитивным уровням, а формирует адаптивную образовательную среду

– каждая итерация задания оттачивает аналитическую точность, постепенно поднимая экономическую компетентность за пределы механистического решения проблем в область стратегических рассуждений.

Дифференциация в экономическом образовании проявляется как структурированная структура, которая калибрует когнитивную нагрузку, автономность и глубину анализа: каждое задание действует в рамках определенного спектра сложности – от базового понимания экономических принципов до самостоятельного формулирования стратегических решений. Таксономия дифференциации возникает благодаря трем взаимосвязанным параметрам: **уровень сложности**, который включает в себя сложность теоретических конструкций и вычислительных требований; **степень независимости**, которая определяет степень внешнего руководства, необходимого для выполнения задания; **глубина анализа**, которая оценивает степень, в которой экономические явления рассматриваются через теоретические, эмпирические и междисциплинарные линзы.

В таблице 2 представлена градация задач на основе этих критериев, включающая числовые показатели, которые количественно оценивают каждое измерение, обеспечивая методологическую точность дифференциации.

Таблица 2 – Градация дифференцированных практических заданий по различным критериям

Уровень задач	Название задания	Уровень сложности	Степень независимости (1-5)	Глубина анализа (1-5)	Показатель когнитивной нагрузки (Σ)
Основные	Определение эластичности рыночного спроса				
Основные	Составление плана домашнего бюджета				

Основные	Классификация затрат в хозяйственной деятельности				
Промежуточный	Анализ колебаний цен на конкурентных рынках				
Промежуточный	Разработка моделей “затраты-объем-прибыль				
Промежуточный	Оценка влияния денежно-кредитной политики на инфляцию				
Расширенный	Построение стратегии диверсификации портфеля				
Расширенный	Оценка влияния фискальной политики на экономический рост				
Расширенный	Прогнозирование волатильности и обменных курсов				
Эксперт	Разработка механизма хеджирования финансовых рисков				

Эксперт	Моделирование реакции центрального банка на рецессию				
Эксперт	Разработка стохастической модели общего равновесия				
Эксперт	Анализ поведения инвесторов в условиях неопределенности				
Эксперт	Оптимизация налоговой стратегии для транснациональных корпораций				

Численная калибровка сложности, независимости и глубины анализа выявляет иерархическую когнитивную структуру: задачи начального уровня делают акцент на распознавании образов и базовых вычислениях – задачи среднего уровня требуют инференциальных рассуждений и прикладного моделирования – задачи продвинутого уровня вводят системное мышление и оценку политики – задачи экспертного уровня требуют автономного синтеза экономических теорий в прогностические рамки. **Показатель когнитивной нагрузки (Σ)** функционирует как агрегированная метрика сложности задач, служащая оперативным эталоном для постепенного приобретения навыков.

На **базовом уровне** экономическое познание работает в области конкретных классификаций: определение эластичности, категоризация затрат и планирование бюджета создают основополагающий лексикон экономических рассуждений. Числовые индексы (сложность ≤ 3 ,

независимость ≤ 3 , глубина ≤ 3) указывают на структурированную среду обучения с ограниченной автономией – выполнение заданий опирается на predetermined формулы и эвристическое распознавание, а не на адаптивное стратегическое мышление. Логика обучения на этом этапе отражает контролируемое пространство параметров: когнитивная вариативность ограничена, что обеспечивает равномерное овладение ключевыми компетенциями.

Промежуточный уровень знаменует собой переход от статического применения к интерпретации: экономические модели должны быть деконструированы и реконфигурированы с учетом изменчивости контекста – эффекты монетарной политики оцениваются не как фиксированные исходные данные, а как функции, зависящие от экономических условий. Интеграция вычислительных рассуждений (например, анализ “затраты-объем-прибыль”) с теоретическими конструкциями (например, механизмами монетарной трансмиссии) сигнализирует о появлении познания второго порядка: экономическая логика больше не является экзогенной, а подвержена интерпретационной модуляции. Здесь числовые значения (сложность ≤ 4 , независимость ≤ 4 , глубина ≤ 4) указывают на возрастающее требование самостоятельного участия – помощь уменьшается по мере того, как параметры задачи требуют синтеза нескольких теоретических компонентов.

На продвинутом уровне происходит эпистемологический сдвиг: экономические проблемы больше не задаются, а должны быть сформулированы – диверсификация портфеля требует стохастического моделирования распределений рисков, фискальные оценки требуют эконометрической проверки, прогнозирование валютных курсов требует многовариантного регрессионного анализа. Коэффициент независимости растет (независимость $= 5$), что свидетельствует об отходе от обучения под руководством преподавателя к самостоятельному решению задач. Глубина

анализа достигает максимального порога (глубина =5), требуя многомерной оценки макро- и микроэкономических взаимозависимостей.

На **экспертном уровне** дифференциация перестает быть линейной и переходит во фрактальную сложность: экономические явления должны быть и смоделированы, и спрогнозированы – механизмы хеджирования требуют теоретико-игрового арбитража рисков, реакция центральных банков требует контрфактического моделирования, стохастические модели общего равновесия требуют вычислительной параметризации экономических взаимодействий. Различие между выполнением и созданием задач исчезает: экономист должен создавать решения, саму структуру, в которой ведется экономический поиск. Все параметры максимизируются (сложность =5, независимость =5, глубина =5), что отражает конечную стадию когнитивной дифференциации, когда применение знаний становится неотличимым от инноваций.

Архитектура дифференциации выходит за рамки стратификации сложности: встроенная структура экономического познания следует **рекурсивной эпистемологии** – **каждый** этап обучения функционирует как независимая когнитивная фаза и как основополагающий субкомпонент рассуждений высокого порядка. Эта многослойная структура предполагает топологию образования, схожую с **вложенным фрактальным обучением** – каждая область знаний является самодостаточной и бесконечно расширяемой до сложных образований. Таким образом, метакогнитивное измерение дифференциации выходит за рамки однонаправленной иерархии и превращается в адаптивную **когнитивную решетку** – отдельные компетенции выступают в качестве узлов в обширной интеллектуальной сети.

С точки зрения дискурс-анализа, дифференциация служит эпистемологическим фильтром: она диктует **то, что изучается, то, как структурируется экономический дискурс** – **низшие** уровни укрепляют познание на основе таксономии, промежуточные уровни вводят

интерпретационную вариативность, продвинутые уровни требуют абстракции, а экспертные уровни требуют автономного концептуального синтеза. Таким образом, акт дифференциации действует как **лингвистическая кодификация экономического мышления – знания** не просто приобретаются, а систематически кодируются в специализированные семантические структуры, которые управляют профессиональным экономическим дискурсом.

С точки зрения педагогической инженерии, дифференциация – это **не статичное распределение сложности, а модуляция когнитивной эластичности: каждый** этап должен как укреплять предыдущие знания, так и дестабилизировать когнитивное равновесие, чтобы вызвать адаптивное обучение. Это соответствует конструктивистской модели **прогрессирующего неравновесия**, когда обучение происходит на пороге когнитивной нестабильности – задания должны бросать вызов, нарушать существующие когнитивные схемы, чтобы способствовать структурной интеллектуальной трансформации.

Числовая калибровка критериев дифференциации служит функциональным метадискурсом: она преобразует качественные образовательные принципы в количественные параметры – когнитивные структуры больше не оцениваются субъективно, а отображаются на **прогностическую метрику интеллектуального прогресса**. Этот методологический синтез представляет собой пересечение **педагогической аналитики и когнитивной эконометрики**, позволяя **осуществлять предиктивное моделирование моделей приобретения знаний** на основе дифференцированного выполнения заданий.

Дифференциация в экономическом образовании – это не просто механизм учебной вариативности, а онтологическая основа, **определяющая саму архитектуру экономического мышления** – она структурирует приобретение знаний как взаимодействие между когнитивной стратификацией, интеллектуальной автономией и аналитической глубиной.

Пересечение количественных показателей дифференциации с качественным анализом дискурса выявляет основополагающий принцип: **экономическая компетентность – это не линейная функция накопления знаний, а эмерджентное свойство систематически структурированной когнитивной дифференциации.**

Выводы по первой главе

В данной главе был исследован теоретический аспект дифференцированных практических заданий в рамках изучения экономических дисциплин в профессиональной образовательной организации. Были раскрыты особенности дифференцированного подхода в системе образования, что и определяет понятие дифференцированных практических заданий.

Также были изучены психолого-педагогические аспекты дифференцированного подхода в профессиональном обучении. Были изучены различия между понятиями «индивидуализация обучения» и «дифференциация обучения». Это позволило понять, что дифференцированный подход в системе образования, может позволить получить более полную и объективную оценку знаний студентов, в условиях ограниченности ресурсов (времени).

Например, разработка и реализация дифференцированных практических заданий, заданий разных уровней сложности на учебных занятиях поможет увидеть более ясную картину о знаниях усвоенных студентами по дисциплине, чем проведение фронтального опроса с вопросами одного уровня сложности.

Также в данной главе были изучены основные требования к разработке и применения дифференцированных практических заданий для занятий в системе профессионального обучения.

Таким образом, была заложена теоретическая основа для дальнейшего исследования и разработки дифференцированных практических заданий по

экономическим дисциплинам в профессиональной образовательной организации. Она позволила определить основные понятия и подходы, которые будут использоваться в дальнейшем.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗРАБОТКЕ И ПРИМЕНЕНИЮ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Характеристика базы исследования и анализ реализуемых дифференцированных практических заданий в ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова»

1. Характеристика базы исследования – ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова» (ГБПОУ «ЧЭнК»).

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова» находится по адресу: г. Челябинск, Калининский район, ул. Российская, д. 23.

Руководитель (директор колледжа) – Бородина Вера Владимировна.

Профессиональная образовательная организация создана с целью подготовки специалистов в сфере энергетики для строительства электростанции реки Миасс (приказ ВСНХ № 1731 от 27 июля 1930 г.). В 1936 году организации было присвоено имя С. М. Кирова. В 2003 году произошло объединение с индустриальным колледжем, в 2012 году – с Челябинским электрометаллургическим техникумом.

В настоящее время в колледже обучается 1800 студентов, образовательный процесс осуществляют 88 преподавателей. Основные направления подготовки:

- 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет»;
- 21.02.05 «Земельно-имущественные отношения»;
- 13.02.01 «Тепловые электрические станции»;
- 13.02.03 «Электрические станции, сети и системы»;
- 21.02.06 «Информационные системы обеспечения градостроительной деятельности».

Структура ГБПОУ «ЧЭнК» представлена на рисунке 1.

Структура органов управления ЧЭНК



Рисунок 1 – Структура органов управления колледжа

Образовательная деятельность осуществляется в двух зданиях по следующим адресам: г. Челябинск, ул. Российская 23 и ул. Блюхера 91. Колледж обладает необходимой материально-технической базой, специализированным и лабораторным оборудованием, соответствующим реализации профессиональных образовательных программ. Обеспечено сочетание on-line и off-line технологий, а также индивидуальных и коллективных форм работы в учебной деятельности с использованием элементов дистанционных образовательных технологий. Преподавание по образовательным программам осуществляется в учебных аудиториях, в которых имеются проекторы, ноутбуки, экраны, опорные конспекты, схемы, таблицы, учебники и учебные пособия, методические рекомендации для студентов по выполнению самостоятельных работ.

Образовательный процесс осуществляют 88 педагогических работников, в том числе 75 преподавателей, 14 мастеров производственного обучения. Высшее профессиональное образование имеют 94 % педагогических работников, среднее профессиональное – 4 %, начальное

профессиональное – 4 %. Высшая квалификационная категория имеется у 33 % педагогических работников, первая – 28 %.

Таким образом, в колледже осуществляется оказание образовательных услуг по реализации программ по специальностям, профессиям, направлениям подготовки среднего профессионального образования, дополнительного профессионального образования. Для обучения созданы необходимые материально-технические и кадровые условия.

2. Изучение программ экономических дисциплин, изучаемых студентами ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова».

Все обучающиеся, независимо от направления подготовки, осваивают дисциплину «Основы экономики», где студенты изучают основные экономические понятия, термины, основы микро- и макроэкономики, основные экономические теории и другие вопросы.

Студенты по направлению подготовки 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет» осваивают такую дисциплину, как «Экономика организации». Программа дисциплины предусматривает изучение экономических аспектов деятельности фирмы, организации, предприятия, студенты получают знания по расчету важнейших экономических показателей деятельности организации.

Количество часов на освоение программы учебной дисциплины «Экономика организации»: максимальная учебная нагрузка 93 часа, в том числе: обязательная аудиторная учебная нагрузка 62 часа; в т.ч.: практические занятия – 20 часов, курсовая работа – 10 часов; самостоятельная работа – 31 час.

Для организации образовательного процесса при изучении дисциплины «Экономика организации» проводятся теоретические занятия (лекции) и практические занятия, а также самостоятельная работа студентов. В процессе обучения применяются информационно-коммуникационные технологии – онлайн-тестирование знаний по

дисциплине, проектная деятельность, интеллектуальные игры – викторины, решение ситуационных заданий – кейсов.

На теоретических занятиях преподаватели в форме лекции освещают различные вопросы по изучаемой теме, при этом лекция сопровождается презентацией, на которой отражены основные пункты плана, ключевые понятия темы, схемы и таблицы. На практических занятиях по дисциплине «Экономика организации» студенты выступают с докладами, а также решают различные задачи (ситуационные задачи – кейсы по расчету экономических показателей деятельности организации), выполняют тестовые и практические задания по теме занятия.

Анализ учебного плана показал, что на практические занятия отводится 20 часов. Практические занятия проводятся по следующим темам (на каждое практическое занятие – 2 учебных часа):

1. Разработка производственной структуры предприятия.
2. Расчет структуры стоимости и амортизации основных фондов. Расчет показателей эффективности использования основных средств.
3. Оценка эффективности применения оборотных средств.
4. Расчет показателей эффективности использования оборотных средств.
5. Производительность труда. Методы и показатели ее измерения.
6. Расчет показателей обеспеченности трудовыми ресурсами. Расчет расценок за единицу продукции. Начисление заработной платы.
7. Методы калькулирования. Значение себестоимости и пути ее оптимизации.
8. Ценообразующие факторы. Методы формирования цен, этапы процессов ценообразования.
9. Расчет видов издержек организаций. Разработка калькуляции продукции. Расчет элементов сметной стоимости Расчет видов прибыли. Расчет видов рентабельности.
10. Экономическая эффективность отдельных мероприятий и методика их расчета.

Для обучающихся преподавателями разработаны методические указания для выполнения практических и самостоятельных работ. Работы выполняются в рабочих тетрадях, где преподаватели прописывают тестовые вопросы по теории, а также задачи для расчета экономических показателей деятельности организации.

Формами контроля учебных достижений студентов являются устный и письменный опрос (тестирование) – текущий контроль; написание рефератов, курсовых работ, выполнение проектов – промежуточный контроль; дифференцированный зачет – итоговый контроль. Устный контроль осуществляется на занятиях в виде опроса. Письменный контроль включает проведение тестирования, решение ситуационных задач, составление конспекта, схемы, написание доклада, реферата.

Анализ занятий позволяет сделать вывод о том, что в процессе обучения реализуются поставленные цели и задачи, оборудование соответствует теме занятия, продуманы этапы, методы и средства обучения. На занятиях обучающиеся активны, заинтересованы, вступают в дискуссии, обсуждают наиболее проблемные вопросы. При этом следует отметить, что недостаточно эффективно используется потенциал дифференцированных практических заданий.

Таким образом, анализ программы учебной дисциплины «Экономика организации» показал, что в содержание включены практические занятия, на каждое из которых отводится по два часа. Практические занятия проводятся с целью формирования практических умений и навыков расчета показателей экономической деятельности организации.

3. Опрос преподавателей и студентов, анализ практики применения дифференцированных заданий в процессе изучения экономических дисциплин в ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова».

Для анализа практики применения дифференцированных заданий в процессе изучения экономических дисциплин в колледже был проведен

опрос преподавателей и студентов. В опросе приняли участие 10 преподавателей и 20 студентов по направлению подготовки 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет».

Преподавателям необходимо было выбрать из перечня те формы и методы обучения те, которые используются на практических занятиях по экономическим дисциплинам:

- тест,
- тест-онлайн,
- заполнение рабочей тетради,
- составление опорного конспекта,
- написание реферата, доклада,
- решение ситуационных задач (кейсов),
- подготовка проекта,
- деловая игра,
- упражнения (тренинг).

Также оценивалось, используются ли на практических занятиях по экономическим дисциплинам дифференцированные задания:

- по уровню творчества: репродуктивные, частично-поисковые, творческие;
- по количеству обучающихся: индивидуальные, в паре, в группе, фронтальные;
- по уровню сложности: легкие, средней сложности, повышенной сложности.

Опрос преподавателей показал, что на практических занятиях по экономическим дисциплинам наиболее часто используются следующие виды практических заданий:

- выполнение самостоятельных работ студентами по итогам изучения раздела программы (реферат, доклад),

- решение задач по расчету экономических показателей деятельности организации;

- выполнение тестовых заданий;

- заполнение рабочей тетради для практических занятий.

Редко используются такие практические задания, как:

- деловые игры,

- опорные конспекты,

- опросы онлайн,

- проекты;

- дифференцированные задания по количеству обучающихся: индивидуальные, в паре, в группе, фронтальные.

Не используются такие практические задания, как:

- дифференцированные задания по уровню творчества: репродуктивные, частично-поисковые, творческие;

- дифференцированные задания по уровню сложности: легкие, средней сложности, повышенной сложности.

Распределение ответов преподавателей по итогам анализа практики применения в колледже дифференцированных практических заданий по экономическим дисциплинам представлено на рисунке 2.

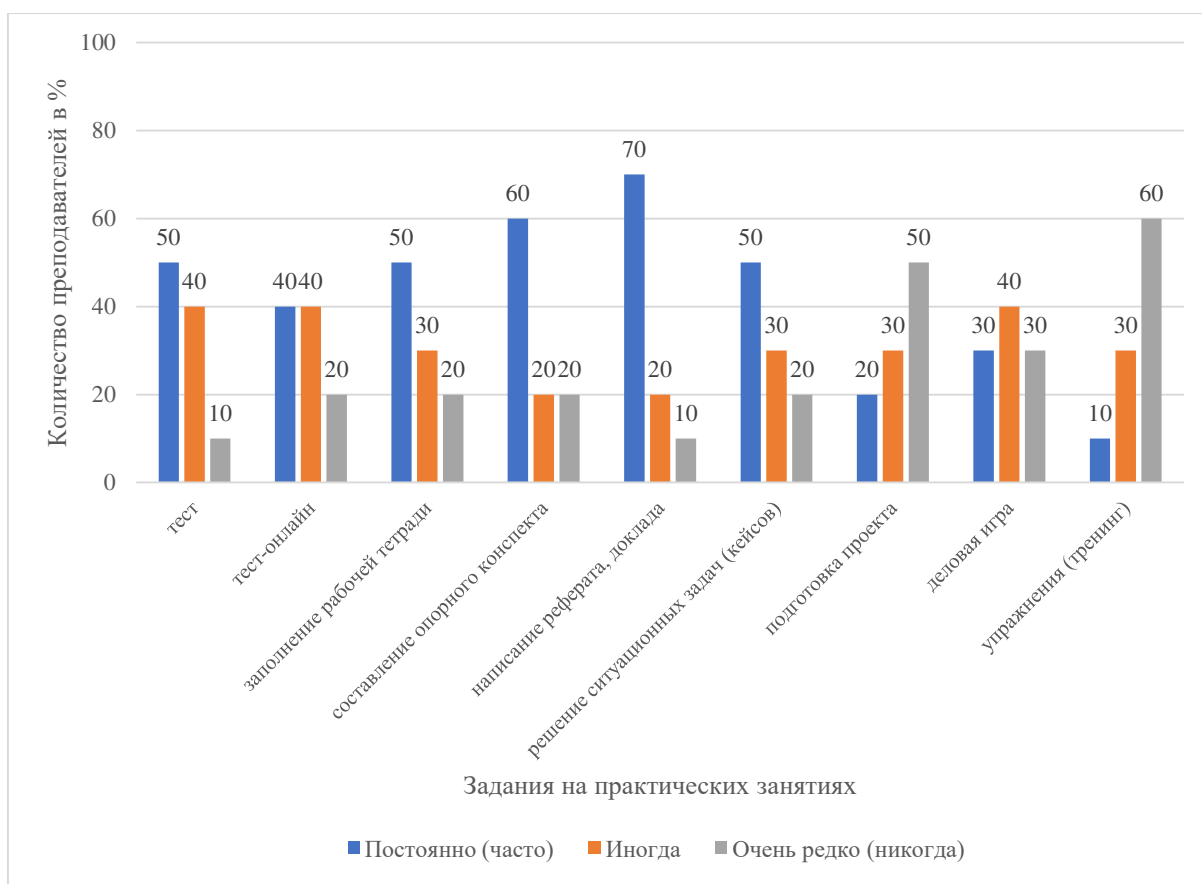


Рисунок 2 – Практические задания, используемые преподавателями ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова» в процессе преподавания экономических дисциплин

В результате проведенного опроса выявлено, что дифференцированные практические задания используются редко. Единственная форма дифференцированных заданий, которая реализуется на практических занятиях по экономическим дисциплинам, – это дифференцированные задания по количеству обучающихся: индивидуальные, в паре, в группе, фронтальные. Дифференциация по уровню творчества и уровню сложности преподавателями колледжа используется редко (рисунок 3).

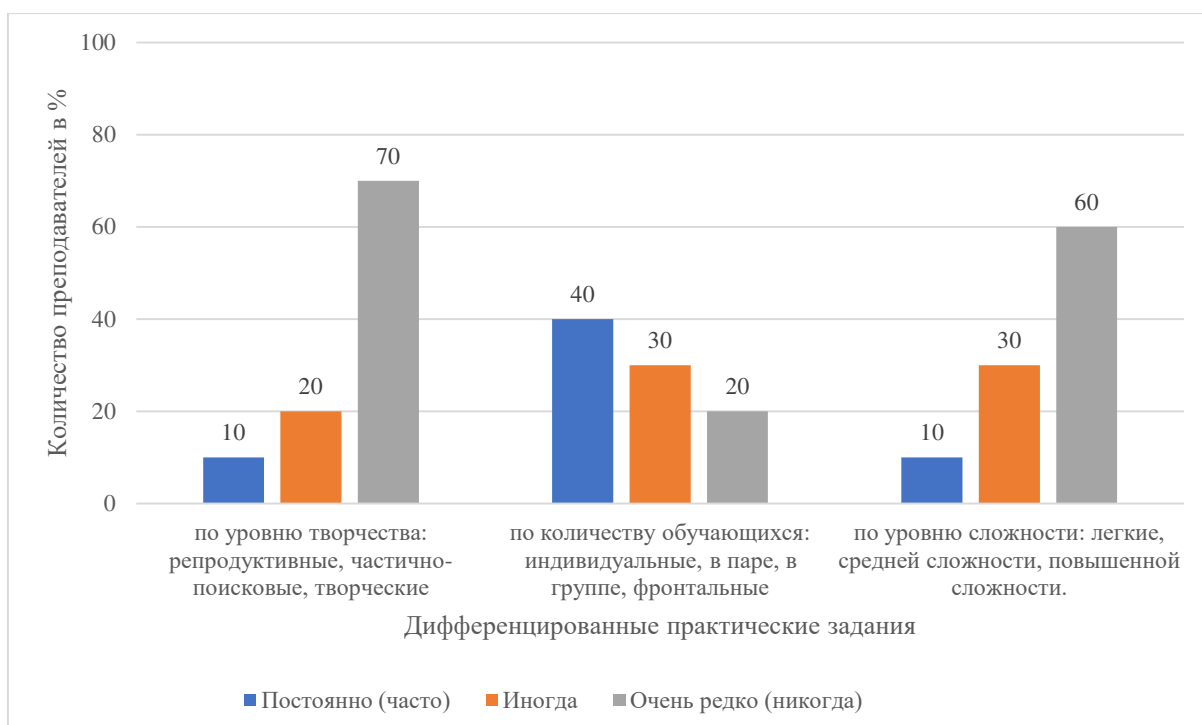


Рисунок 3 – Дифференцированные практические задания, используемые преподавателями ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова» в процессе преподавания экономических дисциплин

В ходе опроса студентов было изучено их мнение о том, какие формы дифференцированных практических заданий для них наиболее интересны. Обучающиеся отдали предпочтение таким формам, как решение ситуационных задач (кейсов), проектная деятельность, деловая игра, дифференцированные задания по уровню сложности, дифференцированные задания по количеству обучающихся. По мнению студентов, использование данных практических заданий интересно, повышает мотивацию обучения, формирует интерес к экономическим дисциплинам (рисунок 4).

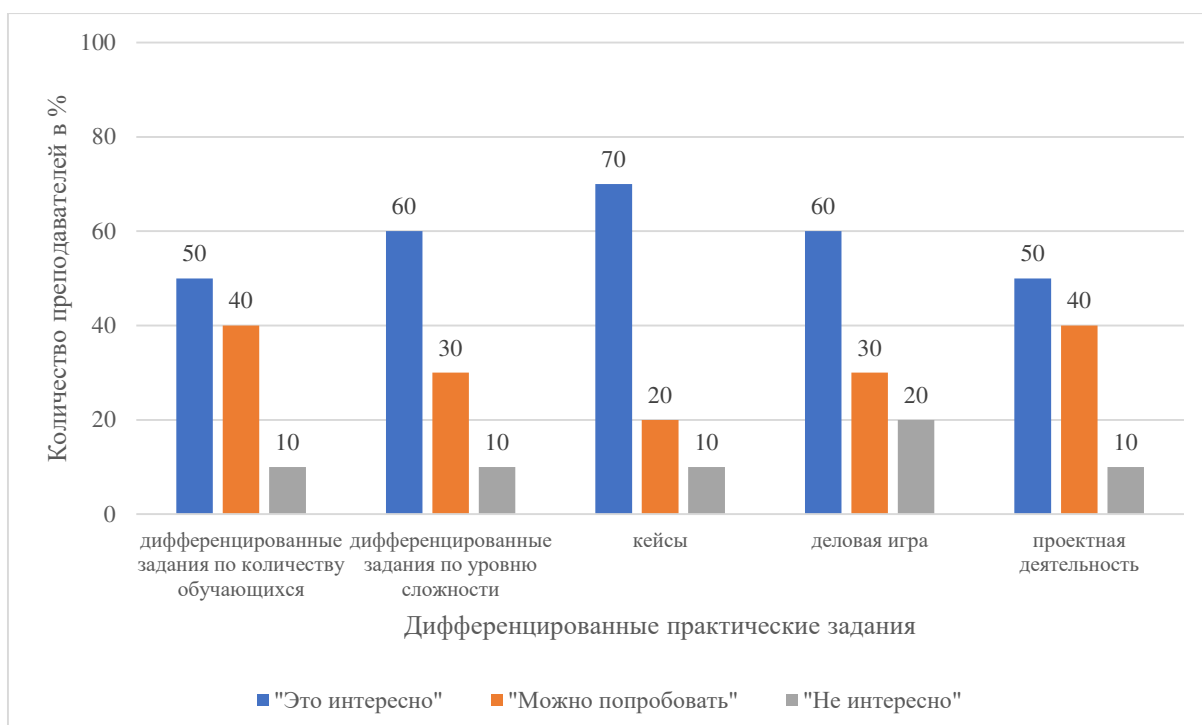


Рисунок 4 – Дифференцированные практические задания, предпочитаемые обучающимися ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова» в процессе изучения экономических дисциплин

Таким образом, на первом этапе опытно-практической работы была составлена характеристика профессиональной образовательной организации ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова», изучены особенности преподавания экономических дисциплин, используемые формы и методы обучения, проведен опрос преподавателей и студентов для выявления практики применения дифференцированных практических заданий. Проведенный анализ и опрос показали, что в колледже используются различные виды практических заданий при изучении экономических дисциплин – тесты, решение задач, заполнение рабочей тетради, доклады, рефераты и другие. При этом выявлено недостаточное применение преподавателями дифференцированных практических заданий, имеющих разный уровень сложности, творчества. В основном применяются дифференцированные практические задания по количеству обучающихся. Опрос студентов показал, что обучающиеся проявляют интерес к дифференцированным практическим заданиям при изучении экономических дисциплин. На основе

полученных результатов была проведена дальнейшая опытно-практическая работа по разработке и апробации дифференцированных практических заданий по дисциплине «Экономика организации» в учебном процессе ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова».

2.2. Разработка и апробация дифференцированных практических заданий по дисциплине «Экономика организации» в учебном процессе ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова»

По итогам проведенного анализа научно-методической литературы, на основе полученных результатов опроса преподавателей и студентов был составлен комплекс дифференцированных практических заданий по дисциплине «Экономика организации»:

- по уровню сложности: легкие, средней сложности, повышенной сложности;
- по количеству обучающихся: индивидуальные, в паре, в группе, фронтальные;
- по уровню творчества: репродуктивные, частично-поисковые, творческие;
- по форме: ситуационные задачи, игровые моделирующие ситуации (деловая игра).

Первая группа дифференцированных практических заданий по дисциплине «Экономика организации» включает задания по уровню сложности: легкие, средней сложности, повышенной сложности. Задания представляют собой тестовые вопросы разного уровня сложности:

- тестовые задания первого уровня (легкие вопросы): данные задания включали в себя вопросы закрытого типа с одним вариантом ответа; тестовые задания решаются на основе только что изученных знаний и способов деятельности;
- тестовые задания второго уровня (вопросы среднего уровня сложности): тестовые задания открытого типа: задания требуют от

обучающихся применения усвоенных знаний и способов деятельности; это задания на установление соответствия, определения последовательности;

– тестовые задания третьего уровня (вопросы повышенного уровня сложности): тестовые задания открытого типа, предполагающие не только свободное владение приобретенными знаниями, умениями и навыками, но и творческий подход.

Рассмотрим примеры заданий 1 типа (первый уровень сложности).

1. Выбор одного из вариантов ответа.

К постоянным расходам относятся такие статьи затрат, как:

- а) сырье и основные материалы;
- б) покупные полуфабрикаты и комплектующие изделия;
- в) заработная плата работников управленческого персонала.

2. Выбор нескольких вариантов ответа.

К показателям динамики основных производственных фондов относятся:

- а) коэффициент ввода;
- б) коэффициент выбытия;
- в) коэффициент годности;
- г) коэффициент износа;
- д) коэффициент прироста.

Рассмотрим примеры заданий 2 типа (второй уровень сложности).

1. Задание – закончить предложение.

Количество оборотов, которое совершают оборотные средства в течение рассматриваемого периода, показывает коэффициент ...

2. Установление последовательности. Например:

Укажите последовательность формирования показателей прибыли в форме № 2 «Отчет о финансовых результатах»:

- а) прибыль (убыток) от продаж;
- б) валовая прибыль;
- в) чистая прибыль;

г) прибыль (убыток) до налогообложения.

1	2	3	4

3. Установление соответствия.

Установите соответствие показателя формуле его расчета, вписав под цифрой соответствующую букву:

Показатель	Формула
1 Фондоотдача	А выпуск продукции (товарной, валовой)/среднегодовая стоимость производственных фондов
2 Фондоемкость	Б чистая прибыль / среднегодовая стоимость основных производственных фондов
3 Фондовооруженность	В среднегодовая стоимость производственных фондов/ выпуск продукции
4 Рентабельность основных производственных фондов	Г среднегодовая стоимость производственных фондов/ среднесписочная численность промышленно – производственного персонала

1	2	3

4. Вставка пропущенного слова, цифры, значения.

Выручка от реализации за квартал 200 тыс. руб., средний остаток оборотных средств – 40 тыс. руб. Количество оборотов оборотных средств равно ...

Рассмотрим примеры заданий 3 типа (третий уровень сложности):

- на основе информационных источников составить тезаурус по основным понятиям пройденной темы, словарь экономических терминов, понятий и т.д.;
- разработать опорный конспект по изученной теме, который может быть в форме таблицы, схемы, интеллект-карты, рисунка, презентации, буклета, кластера и т.д.;

- подготовить реферат (доклад) с презентацией по теме для самостоятельного изучения, оформить продукт проектной деятельности (сборник задач по дисциплине, сборник терминов, экономических ребусов, кроссвордов и т.д.).

Вторая группа дифференцированных практических заданий по дисциплине «Экономика организации» включает задания по количеству обучающихся: индивидуальные, в паре, в группе, фронтальные.

Индивидуальные задания подбираются с учетом интересов студентов, по их выбору. Например, обучающимся предлагается на выбор несколько вариантов индивидуальной домашней самостоятельной работы:

- тест-онлайн по изученной теме;
- подготовка доклада, реферата;
- оформление презентации;
- составление опорного конспекта;
- разработка листа рабочей тетради: тест и практическая расчетная задача.

Задания в паре, в группе, фронтальные задания используются на практических занятиях в зависимости от темы, цели, формы организации обучения. Студенты могут выполнять задания в паре или группе, при этом задания могут быть едиными для всех либо разными для каждой группы. Фронтальные практические задания выполняются всеми студентами. В конце занятия происходит обсуждение полученных результатов, осуществляется контроль, правильность решения практических задач, оценка учебных достижений студентов. Оцениваются:

- правильность решения задачи;
- качество оформления работы;
- организация групповой работы;
- темп выполнения задания;
- обоснованность выводов.

Дифференциация заданий по количеству обучающихся позволяет фиксировать как индивидуальные достижения студентов, так и результаты работы разных групп. Это способствует не только реализации обучающихся задач, но и формированию коммуникативных качеств, умений работать в группе, общаться и взаимодействовать в процессе учебного сотрудничества.

Третья группа дифференцированных практических заданий по дисциплине «Экономика организации» включает задания по уровню творчества: репродуктивные, частично-поисковые, творческие.

Рассмотрим на примере темы «Расчет структуры стоимости и амортизации основных фондов. Расчет показателей эффективности использования основных средств».

Задания репродуктивного характера:

- изучить теоретический материал по теме занятия;
- подготовить доклады к занятию;
- произвести расчет показателей эффективности использования основных средств по формуле по образцу (фронтальная работа).

Задания частично-поискового характера:

- решить тест-онлайн с разными типами вопросов;
- подготовить доклады с презентацией к занятию;
- произвести расчет показателей эффективности использования основных средств в паре, в группе (групповая работа), провести анализ состояния, движения и эффективности использования основных средств.

Задания творческого характера:

- составить опорный конспект по изученной теме (схема, интеллект-карта, таблица);
- подготовить продукт проектной деятельности (сборник терминов, задач, формул и т.д.);
- произвести расчет показателей эффективности использования основных средств в форме деловой игры.

Четвертая группа дифференцированных практических заданий по дисциплине «Экономика организации» включает различные задачи по форме: ситуационные задачи, игровые моделирующие ситуации (деловая игра), тренинг (упражнения).

В ходе опытно-практической работы совместно со студентами были составлены сборники ситуационных задач (кейсов) по следующим темам: «Ценообразующие факторы. Методы формирования цен, этапы процессов ценообразования», «Расчет видов издержек организаций. Разработка калькуляции продукции. Расчет элементов сметной стоимости Расчет видов прибыли. Расчет видов рентабельности», «Экономическая эффективность отдельных мероприятий и методика их расчета».

Проведено занятие в форме деловой игры «Оценка эффективности применения оборотных средств».

Цель: закрепить представления студентов по теме «Оборотные средства», навыки расчетов эффективности применения оборотных средств предприятия.

Задачи: обобщение и систематизация знаний обучающихся по теме «Оборотные средства», закрепление навыков расчета показателей использования оборотных средств; развитие умений применять полученные знания для решения практических задач, формирование навыков делового коммуникативного общения, познавательного интереса к дисциплине «Экономика предприятия»; воспитание чувства ответственности за свою команду, формирование навыков работы в группе, умение отстаивать свою точку зрения и уважать мнение других.

Структура игры:

1. Вводная часть: повторение теоретического материала.

Вопросы:

1. Понятие оборотных средств. Состав и структура.

2. Принципы и методы управления оборотными средствами.

Определение потребности в оборотных средствах.

3. Оценка эффективности применения оборотных средств.

4. Способы экономии ресурсов, основные энергосберегающие технологии.

5. Расчет показателей эффективности использования оборотных средств.

2. Мотивация на игру.

Целевая установка для студентов: «Сегодня вы будете экономистами предприятия. Ваша задача – выполнить расчет показателей использования оборотных средств и определить эффективность их использования на вашем предприятии».

3. Разделение обучающихся на группы.

Выборы лидера в каждой группе, распределение игровых ролей.

4. Распределение игровых заданий.

Участники получают игровое задание. Каждая группа получает данные для расчетов. Задача – определить эффективность использования оборотных средств, выработать рекомендации.

5. Игровой процесс.

Цель: изучение и системный анализ ситуации или проблемы – работа по группам. Участники анализируют экономическое положение предприятия, производят расчеты. Задание: для обеспечения производства и реализации продукции предприятию необходима определенная сумма оборотных средств. Производственная программа – 700 изделий, объем реализации – 115 500 руб., себестоимость одного изделия – 150 руб. Затраты распределяются равномерно в течение всех 45 дней производственного цикла. Коэффициент нарастания затрат равен 0,66. Расход основных материалов на одно изделие – 100 руб. при норме запаса 25 дней, вспомогательных материалов на годовой выпуск – 432 6000 руб. при норме запаса 40 дней, топлива – соответственно 3200 руб. и 30 дней, прочих производственных запасов – 9000 руб. и 60 дней. Расходы будущих периодов – 1000 руб. Норма запаса готовой продукции – 5 дней.

Определить: а) нормативы оборотных средств по элементам (производственные запасы, незавершенное производство и готовая продукция) и их общую сумму; б) ускорение оборачиваемости оборотных средств, если объем реализованной продукции возрастает на 17% при той же сумме оборотных средств.

6. Обсуждение полученных результатов.

Представители групп представляют свои проекты, доказывают их эффективность, аргументируют свои доводы расчетами.

7. Подведение итогов игры.

Проводится оценка выполненных расчетов, определяется эффективность работы студентов.

Таким образом, в ходе опытно-практической работы был составлен комплекс дифференцированных практических заданий по дисциплине «Экономика организации». Данный комплекс был апробирован в учебном процессе группы обучающихся по направлению подготовки 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет». В комплекс были включены дифференцированные практические задания по уровню сложности: легкие, средней сложности, повышенной сложности; по количеству обучающихся: индивидуальные, в паре, в группе, фронтальные; по уровню творчества: репродуктивные, частично-поисковые, творческие; по форме: ситуационные задачи, игровые моделирующие ситуации (деловая игра). Проведены практические занятия с использованием данных дифференцированных практических заданий.

2.3 Анализ результатов опытно-практической работы и рекомендации по применению дифференцированных практических заданий по дисциплине «Экономика организации»

На заключительном этапе опытно-практической работы было решено провести диагностику знаний и умений обучающихся по дисциплине

«Экономика организации» для оценки эффективности разработанного комплекса дифференцированных практических заданий, также проанализировать результаты диагностики и оценить влияние дифференцированных практических заданий на уровень знаний и умений студентов и оставить рекомендации по применению дифференцированных практических заданий в учебном процессе по дисциплине «Экономика организации».

Для изучения влияния составленного комплекса дифференцированных практических заданий на уровень знаний и умений обучающихся по дисциплине «Экономика организации» было проведено тестирование. Тест проводился до и после практических занятий.

Первый тест включал задания по темам «Расчет структуры стоимости и амортизации основных фондов. Расчет показателей эффективности использования основных средств», «Оценка эффективности применения оборотных средств», «Расчет показателей эффективности использования оборотных средств».

Результаты тестирования по теме «Оборотные средства» представлены в таблице 1 и на рисунке 5.

Таблица 1 – Уровень знаний обучающихся по теме «Оборотные средства» (в %)

Этап диагностики	Уровни		
	высокий	средний	низкий
До занятий			
После занятий			

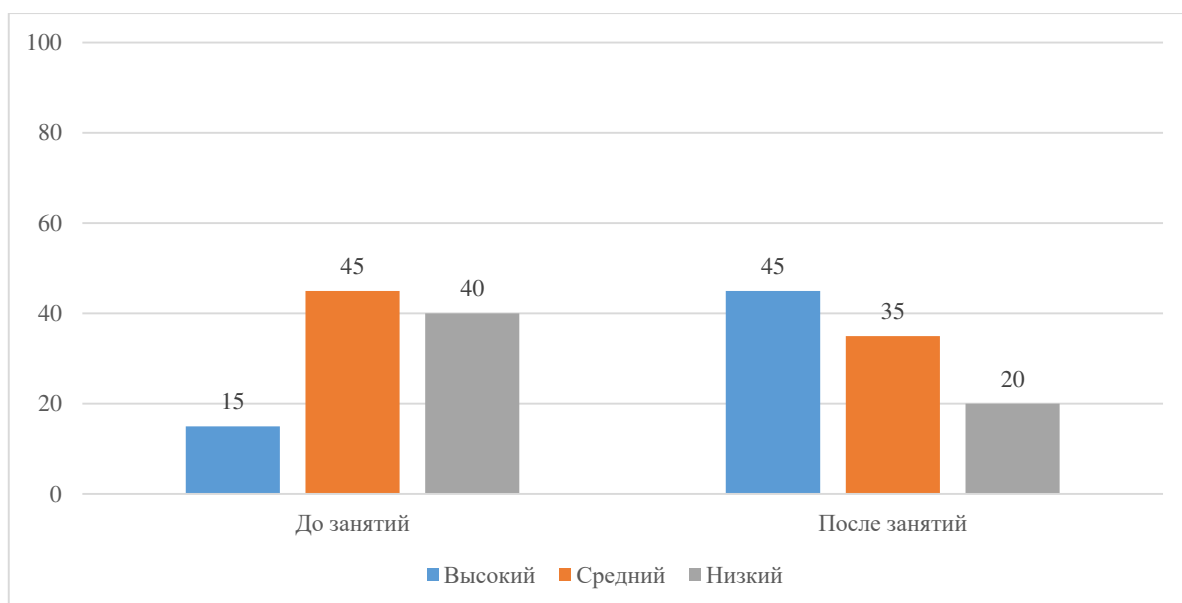


Рисунок 5 – Уровни знаний студентов по итогам тестирования по теме «Оборотные средства», в %

Анализ результатов изучения уровня сформированности знаний обучающихся по оборотным средствам показал, что часть обучающихся, которые имеют низкий уровень, снизилась с 40 % до 20 %. У 35 % обучающихся диагностирован средний уровень. Количество обучающихся с высоким уровнем составляет 45 %, что выше на 30 % по сравнению с первичной диагностикой. Полученные результаты показывают, что проведенные занятия способствовали повышению знаний обучающихся по теме «Оборотные средства».

Второй тест включал задания по темам «Методы калькулирования. Значение себестоимости и пути ее оптимизации», «Ценообразующие факторы. Методы формирования цен, этапы процессов ценообразования».

Рассмотрим сформированность знаний обучающихся по теме «Себестоимость и ценообразование» (таблица 2, рисунок 6).

Таблица 2 – Уровень знаний обучающихся по теме «Себестоимость и ценообразование» (в %)

Этап диагностики	Уровни		
	высокий	средний	низкий
До занятий	5	30	65
После занятий	40	45	15

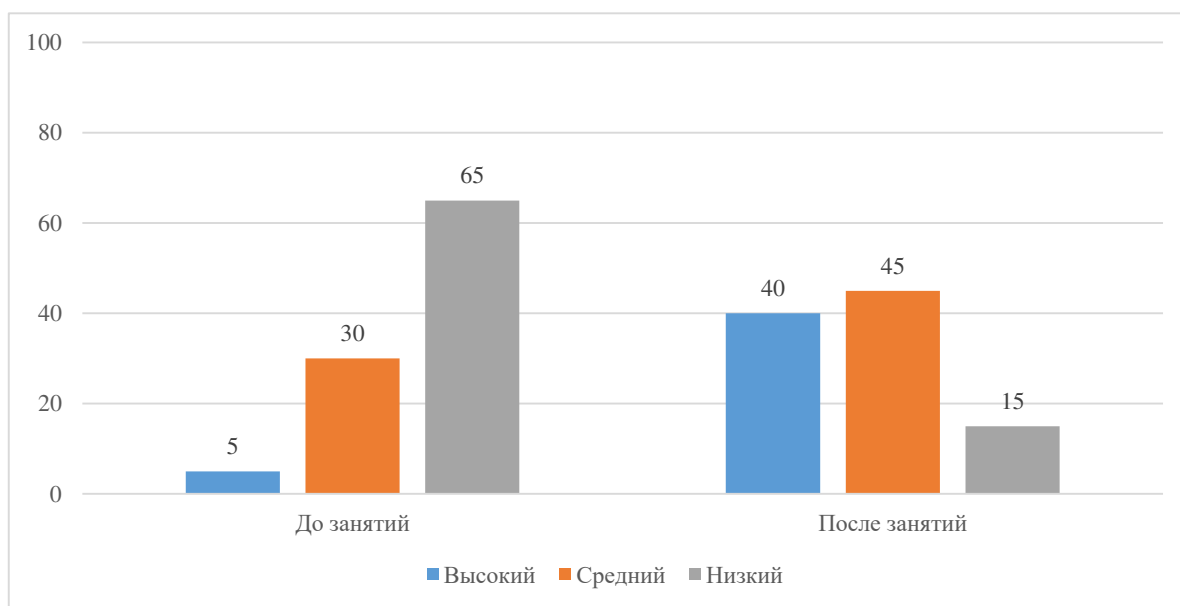


Рисунок 6 – Уровни знаний студентов по итогам тестирования по теме «Себестоимость и ценообразование», в %

У 40 % обучающихся имеют высокий уровень сформированности знаний. Были даны правильные ответы на большинство вопросов в тесте. Студенты ориентируются в механизмах ценообразования, имеют представления о расчете себестоимости. По сравнению с результатами первичной диагностики количество обучающихся с высоким уровнем знаний увеличилось на 35 %. Средний уровень знаний показали 45 % обучающихся, которые ответили на половину вопросов теста. Данный показатель выше по сравнению с первичной диагностикой на 15 %. Низкий уровень знаний выявлен у 15 % обучающихся (на этапе первичной диагностики было 65 %). Можно отметить, что количество обучающихся с низким уровнем знаний по теме «Себестоимость и ценообразование» снизилось на 50 %.

Третий тест включал задания по «Расчет видов прибыли. Расчет видов рентабельности».

Рассмотрим сформированность знаний обучающихся по теме «Прибыль и рентабельность» (таблица 3, рисунок 7).

Таблица 3 – Уровень знаний обучающихся по теме «Прибыль и рентабельность» (в %)

Этап диагностики	Уровни		
	высокий	средний	низкий
До занятий	5	25	70
После занятий	25	60	15

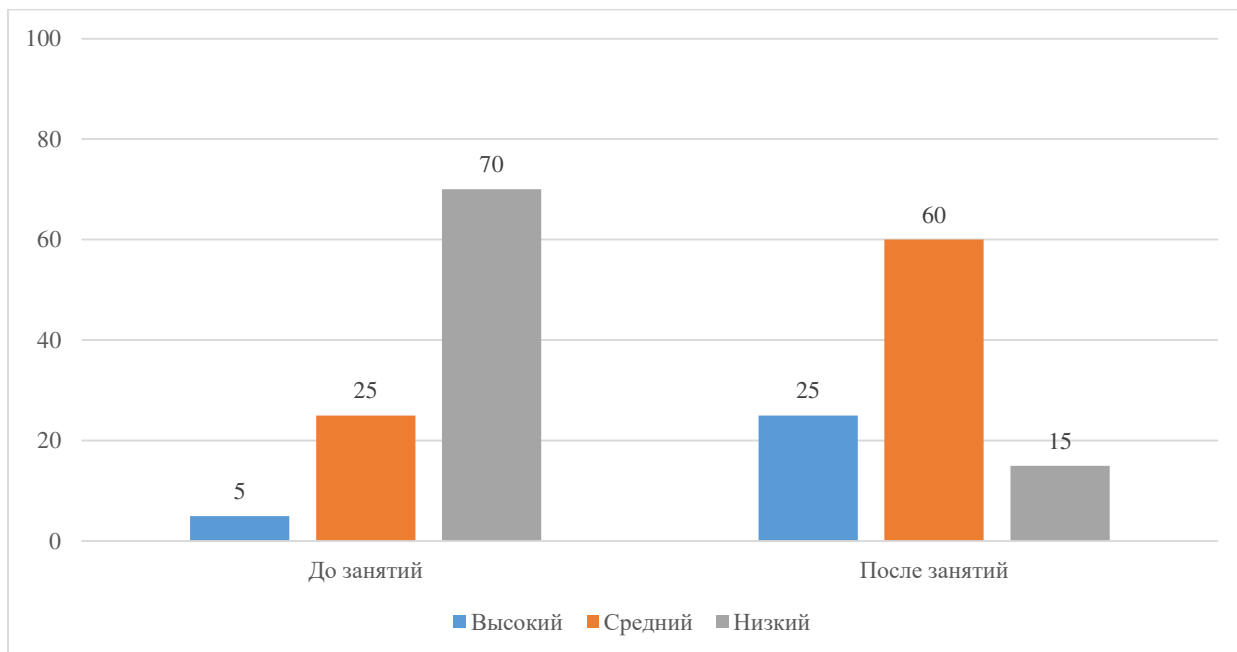


Рисунок 7 – Уровни знаний студентов по итогам тестирования по теме «Прибыль и рентабельность», в %

Высокий уровень показали 25 % обучающихся, они ориентируются в основных экономических терминах, могут найти нужную информацию и ответить на вопрос теста, рассчитать рентабельность. Данный показатель выше на 20 % по сравнению с первичной диагностикой. Средний уровень знаний выявлен у 60 % обучающихся, которые ответили на половину вопросов теста. Данный показатель выше на 35 % по сравнению с первичной диагностикой. Низкий уровень знаний выявлен у 15 % обучающихся. На большинство вопросов теста обучающиеся ответили неправильно, но при этом следует отметить, что снизилось количество обучающихся с низким уровнем на 55 %.

Таким образом, в процессе тестирования выявлено, что у обучающихся повысился уровень знаний по экономике организации по темам «Оборотные средства», «Себестоимость и ценообразование»,

«Прибыль и рентабельность», а также умения осуществлять расчеты показателей экономической деятельности организации. Полученные результаты показали, что проведенная работа была эффективной, разработанный комплекс дифференцированных практических заданий способствовал повышению знаний и умений обучающихся.

По итогам опытно-практической работы были составлены рекомендации по применению дифференцированных практических заданий по дисциплине «Экономика организации».

Дифференцированные практические задания по дисциплине «Экономика организации» составляются с учетом перечня формируемых компетенций обучающихся, перечня контрольных задания для текущего, промежуточного и итогового контроля, показателей и критериев оценивания выполнения контрольных заданий.

Комплекс разработанных заданий может использоваться как средство контроля знаний и умений студентов.

1. Текущий контроль:

- тестовый опрос (на занятии), опрос-онлайн (в рамках самостоятельной внеаудиторной работы);
- подготовка докладов к практическому занятию (в рамках самостоятельной внеаудиторной работы);
- дискуссия по итогам прослушивания докладов (на занятии для закрепления изученной темы).

2. Промежуточный контроль:

- написание контрольных работ (теоретических, практических, комбинированных: реферат + решение ситуационных задач);
- организация и проведение занятия в виде игры (деловая игра, игровые ситуации);
- проектная деятельность (оформление доклада, презентации, разработка продукта проекта, например, сборник терминов, задач, формул для расчета экономических показателей).

3. Итоговый контроль:

- дифференцированный зачет (посещаемость занятий, наличие опорных конспектов по дисциплине, сданные самостоятельные работы, работа в группах на итоговом занятии).

Проектная деятельность может включать оформление доклада, презентации, разработка продукта проекта, например:

- сборник экономических терминов, словарь основных понятий, тезаурус;
- сборник задач (кейсов) по изученным темам для самостоятельной работы
- опорные конспекты, интеллект-карта, графическая схема по изученным темам;
- мультимедийная презентация по теме, которая не входит в программу;
- творческие работы студентов (экономические ребусы, кроссворды).

Итоговый контроль по дисциплине «Экономика организации» осуществляется в форме дифференцированного зачета. При этом учитываются следующие показатели, которые являются условием допуска к дифференцированному зачету:

- посещаемость занятий студентами;
- наличие опорных конспектов по дисциплине;
- результаты тестирования по пройденным темам;
- выступления с докладами на практических занятиях;
- участие в дискуссиях по итогам прослушивания докладов;
- сданные самостоятельные работы (контрольная работа или проект, решенные задачи, расчеты);
- работа на практических занятиях.

Зачет проводится в форме итогового занятия, на котором осуществляется защита контрольных работ и проектов, организуется работа в группах (решение кейсов). По итогам групповой работы выставляется дифференцированная оценка:

- оценка «5» (отлично): выполнено 86-100 % всех заданий, предусмотренных программой, отсутствуют пропуски занятий без уважительной причины, на занятиях отмечается активное участие (доклады, игра), выполнена контрольная работа или проект на оценку «отлично», имеются в наличии конспекты теоретических занятий (лекций), пройдены тесты по всем изученным темам на оценку «отлично», на итоговом занятии выполнены групповые задания по решению ситуационных задач с расчетами экономических показателей организации;

- оценка «4» (хорошо): выполнено 71-85 % всех заданий, предусмотренных программой, отсутствуют пропуски занятий без уважительной причины, на занятиях отмечается активное участие (доклады, игра), выполнена контрольная работа или проект на оценку «хорошо», имеются в наличии конспекты теоретических занятий (лекций), пройдены тесты по всем изученным темам на оценку «хорошо», на итоговом занятии выполнены групповые задания по решению ситуационных задач с расчетами экономических показателей организации;

- оценка «3» (удовлетворительно): выполнено 51-70 % всех заданий, предусмотренных программой, отмечаются пропуски занятий, недостаточно активное участие на занятиях, сданы тесты не по всем изученным темам, конспекты не по всем занятиям, выполнена контрольная работа или проект на оценку «удовлетворительно», на итоговом занятии выполнены отдельные задания по решению ситуационных задач, задачи решены с ошибками;

- оценка «2» (неудовлетворительно): выполнено 50 % и менее всех заданий, предусмотренных рабочей программой дисциплины, отмечаются частые пропуски занятий без уважительных причин, отсутствуют опорные

конспекты теоретических (лекционных) занятий, не сданы тесты по изученным темам, не пройдены онлайн-тесты, отсутствует контрольная работа или проект, не выполнены задания на итоговом зачетном занятии (работа в группах).

На основании рассмотренных критериев и показателей выставляется итоговая оценка учебных достижений студентов по дисциплине «Экономика организации».

Таким образом, по дисциплине «Экономика организации» были составлены рекомендации по применению дифференцированных практических заданий в ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова». В структуре рекомендаций включены задания для текущего, промежуточного и итогового контроля учебных достижений студентов, определены критерии оценивания учебной деятельности студентов на занятиях по дисциплине «Экономика организации», на основании которых выставляется итоговая оценка на дифференцированном зачете.

Выводы по второй главе

В ходе опытно-практической работы была составлена характеристика базы исследования ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова», проведен анализ реализуемых дифференцированных практических заданий, разработан комплекс дифференцированных практических заданий по дисциплине «Экономика организации» для обучающихся по направлению подготовки 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет», проведены практические занятия по дисциплине «Экономика организации» с применением комплекса дифференцированных практических заданий, проанализированы результаты опытно-практической работы по итогам тестирования знаний и умений студентов, составлены рекомендации по применению дифференцированных практических заданий по дисциплине «Экономика организации».

На первом этапе опытно-практической работы была составлена характеристика профессиональной образовательной организации ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова», изучены особенности преподавания экономических дисциплин, используемые формы и методы обучения, проведен опрос преподавателей и студентов для выявления практики применения дифференцированных практических заданий. В колледже осуществляется оказание образовательных услуг по реализации программ по специальностям, профессиям, направлениям подготовки среднего профессионального образования, дополнительного профессионального образования. Для обучения созданы необходимые материально-технические и кадровые условия. Анализ программы учебной дисциплины «Экономика организации» показал, что в содержание включены практические занятия, на каждое из которых отводится по два часа. Практические занятия проводятся с целью формирования практических умений и навыков расчета показателей экономической деятельности организации. Проведенный опрос показал, что в колледже используются различные виды практических заданий при изучении экономических дисциплин – тесты, решение задач, заполнение рабочей тетради, доклады, рефераты и другие. При этом выявлено недостаточное применение преподавателями дифференцированных практических заданий, имеющих разный уровень сложности, творчества. В основном применяются дифференцированные практические задания по количеству обучающихся. Опрос студентов показал, что обучающиеся проявляют интерес к дифференцированным практическим заданиям при изучении экономических дисциплин.

На втором (формирующем) этапе опытно-практической работы были разработан и апробирован комплекс дифференцированных практических заданий по дисциплине «Экономика организации» в учебном процессе ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова» для обучающихся по направлению подготовки 38.02.01 «Экономика и

бухгалтерский учет». Проведены практические занятия по дисциплине «Экономика организации» с применением комплекса дифференцированных практических заданий. В комплекс были включены дифференцированные практические задания по уровню сложности: легкие, средней сложности, повышенной сложности; по количеству обучающихся: индивидуальные, в паре, в группе, фронтальные; по уровню творчества: репродуктивные, частично-поисковые, творческие; по форме: ситуационные задачи, игровые моделирующие ситуации (деловая игра).

На заключительном этапе опытно-практической работы были решены следующие задачи: проведена диагностика знаний и умений обучающихся по дисциплине «Экономика организации» для оценки эффективности разработанного комплекса дифференцированных практических заданий, проанализированы полученные результаты, составлены рекомендации по применению дифференцированных практических заданий в учебном процессе по дисциплине «Экономика организации». В структуре рекомендаций включены задания для текущего, промежуточного и итогового контроля учебных достижений студентов, определены критерии оценивания учебной деятельности студентов на занятиях по дисциплине «Экономика организации», на основании которых выставляется итоговая оценка на дифференцированном зачете.

В процессе тестирования выявлено, что у обучающихся повысился уровень знаний по экономике организации по темам «Оборотные средства», «Себестоимость и ценообразование», «Прибыль и рентабельность», а также умения осуществлять расчеты показателей экономической деятельности организации. Полученные результаты показали, что проведенная работа была эффективной, разработанный комплекс дифференцированных практических заданий способствовал повышению знаний и умений обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В работе рассмотрены теоретические и методические аспекты разработки дифференцированных практических заданий по дисциплине профессионального цикла «Экономика организации» в Государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова» (ГБПОУ ЧЭнК).

При решении первой задачи исследования выявлено, что под дифференцированными практическими заданиями понимаются задания, которые способствуют применению знаний обучающихся при решении задач, имеющих практическую направленность и требующие выполнения действий, соответствующих компетенциям будущей профессиональной деятельности. Дифференциация, которая лежит в основе дифференцированных практических заданий, предполагает учет этих особенностей в форме, когда учащиеся сгруппированы на основе каких-либо характеристик для отдельного обучения; как правило, это обучение ведется по различным учебным планам и программам.

При решении второй задачи исследования была дана характеристика методики преподавания дисциплин профессионального цикла, а также методики проведения практических занятий. Дифференцированные практические задания используются на практических занятиях по дисциплине профессионального цикла. Под практическими занятиями понимается организационная форма работы профессионального обучения, занимающая промежуточное положение между теоретическим и производственным обучением (практикой), являющаяся средством формирования определенных умений по содержанию учебной дисциплины. Практическое занятие является одной из форм формирования профессиональных умений и навыков будущих специалистов. Важную роль в формировании практических умений и навыков на занятии играют дифференцированные практические задания.

При решении третьей задачи исследования была изучена программа дисциплины «Экономика организации». Проведенный анализ показал, что данная дисциплина занимает важное место в системе подготовки обучающихся, так как позволяет подробно ознакомиться с экономическими аспектами деятельности фирмы, организации, предприятия, получить необходимые знания по расчету важнейших экономических показателей их работы, используемых для оценки – социально-экономического положения российской экономики в целом. Наблюдение за ходом и динамикой занятий, проводимых преподавателями колледжа, показал, что этапы занятий четко спланированы, составлены конспекты, где отражено время для каждого этапа, поэтому обучение ведется четко, динамично. На занятиях в основном используются традиционные формы и методы обучения. Активно используются информационно-коммуникационные технологии, компьютерные средства обучения, нетрадиционные методы обучения. При этом следует отметить, что недостаточно эффективно используется потенциал дифференцированных практических заданий.

При решении четвертой задачи исследования был составлен комплекс заданий. Дифференцированные задания при изучении дисциплины «Экономика организации» включают три вида заданий: тестовые задания закрытого типа с одним вариантом ответа: задания решаются на основе только что изученных знаний и способов деятельности; тестовые задания открытого типа: задания требуют от обучающихся применения усвоенных знаний и способов деятельности; тестовые задания открытого типа, предполагающие не только свободное владение приобретенными знаниями, умениями и навыками, но и творческий подход.

Данное исследование подчеркивает насущную необходимость в дальнейшем развитии и совершенствовании методик дифференцированного обучения экономическим дисциплинам для подготовки конкурентоспособных специалистов, способных эффективно решать сложные экономические задачи.

Представленные в работе выводы и рекомендации обладают новизной и ценностью, предоставляя возможность улучшить качество экономического образования в целом за счет внедрения эффективным методов дифференцированного обучения.

Выводы и рекомендации, представленные в данной работе, могут быть использованы преподавателями экономических дисциплин для разработки и проведения практических занятий, ориентированных на индивидуальные потребности и возможности студентов.

Это может привести к увеличению вовлеченности студентов в учебный процесс и повышению их мотивации к изучению экономических дисциплин, а также к более эффективному использованию ресурсов образовательной организации и повышению эффективности образовательного процесса в целом.

Эти рекомендации направлены на внедрение и повышение эффективности дифференцированных практических заданий, способствующих улучшению усвоения материала студентами с разным уровнем подготовки в профессиональных образовательных организациях, а также оптимизацию учебного процесса по экономическим дисциплинам за счет более эффективного использования ресурсов образовательной организации.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абаева, Н., Мустафина, Л., Абаев, Р., и Мустафина, Б., 2021. Роль профориентации в повышении качества знаний по математике. Вестник Торайгировского университета. Серия “Педагогика”. <https://doi.org/10.48081/TDMN8232>.
2. Абдурахмонова, М., 2021. Навыки профессионального образования в аспекте развития бухгалтерского учета в органах социального страхования. Международный журнал образования и обучения. <https://doi.org/10.31763/ijele.v3i2.236>.
3. Аринушкина, Н., & Грищенко, Т., 2019. Компетентностное влияние производственной практики на трудоустройство выпускников. , 2, pp. 135. <https://doi.org/10.30977/bul.2219-5548.2019.86.2.135>.
4. Асорогейе, Н., 2023. Профессиональное образование – тенденции и проблемы (на примере дисциплины “Сосна и прикладное искусство”). Международный журнал науки и исследований (IJSR). <https://doi.org/10.21275/sr23420104012>.
5. Белоусов, А., Медведев, Н., & Долженкова, М., 2023. Комплекс проблемных заданий по иностранному языку, направленных на профессиональную ориентацию студентов среднего профессионального образования. Вестник Тамбовского университета. Серия: Humanities. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-415-423>.
6. Блинов, В., и Куртеева, Л., 2020. Развитие среднего профессионального образования в современной России. Транспортный техник: Образование и практика. <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2020.4.269-277>.
7. Ваганова, О., Одарич, И., Рудакова, О., Волкова, Ж., и Булаева, М., 2020. Технология уровневой дифференциации в профессиональном образовании. Искусственный интеллект, 9, с. 42-49. <https://doi.org/10.34069/ai/2020.28.04.5>.

8. Вибово, Т., Хамзах, М., и Софилда, Е., 2024. Экономические последствия развития портов для прибрежных сообществ: A Vocational Education Perspective. Международный журнал экономики, менеджмента и бухгалтерского учета. <https://doi.org/10.61132/ijema.v1i3.159>.
9. Гаджиев Н., Газимагомедов М., Доронин А., Ивличева Н., Коноваленко С., Лебедев С., Пилюгин Н., Симоненко Д., Сократова И., Трофимов М., & Harada G., 2020. Экономическая безопасность. Практикум. . <https://doi.org/10.12737/1048686>.
10. Гаджиев, Н., Коноваленко, С., Корнилович, Р., & Трофимов, М., 2021. Контроль и аудит. Практикум. . <https://doi.org/10.12737/1048687>.
11. Герасимова, Е., 2021. Анализ финансово-хозяйственной деятельности. . <https://doi.org/10.12737/1225040>.
12. Го, Л., 2024. Изучение практических стратегий преподавания в высшем профессиональном образовании по английскому языку. Международный образовательный форум. <https://doi.org/10.26689/ief.v2i6.7699>.
13. Гэ, Х., 2020. Предварительное исследование профессионального образования в области китайского искусства с точки зрения рынка. DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science. <https://doi.org/10.12783/dtssehs/icesd2020/34091>.
14. Дубовик Л., 2020. Проектирование системы учебных заданий по дисциплинам профессионально-практической подготовки будущих учителей технологии и специалистов профессионального образования. , 8, pp. 33-47. <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2020.08.01.03>.
15. Жиркова, З., Спиридонова, М., Винокурова, А., 2018. Обеспечение дифференциации и индивидуализации обучения как условие создания траектории индивидуального развития учащихся арктических школ... <https://doi.org/10.32008/NORDSCI2018/B1/V1/10>.

16. Карпунина, Е., Карпунин, А., Коноваленко, С., & Гаджиев, Н., 2024. Внешнеэкономическая деятельность. Сборник заданий, ситуаций и тестов. . <https://doi.org/10.12737/1893881>.
17. Крепс, Т., 2018. Применение современных образовательных технологий при преподавании экономических дисциплин. Научный вестник Южного института менеджмента. <https://doi.org/10.31775/2305-3100-2018-4-124-131>.
18. Латифа, Д., Сяхрил, С., Джалинус, Н., и Ридван, Р., 2022. Разработка учебника Mesin Teknologi Terapan на основе проектных задач из региональных потенциалов. Jurnal Pendidikan Teknologi Kejuruan. <https://doi.org/10.24036/jptk.v5i2.27523>.
19. Мамус, Х., и Харитонов, В., 2021. ОСОБЕННОСТИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ДИЗАЙНУ ТЕКСТИЛЬНЫХ ИЗДЕЛИЙ. Научные вопросы Тернопольского национального педагогического университета имени Владимира Гнатюка. Series: pedagogy. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.2.12>.
20. Маркова, С., Булаева, М., Быстрова, Н., Лапшова, А., & Цыплакова, С., 2019. Экономические основания для интеграции содержания профессионального образования. Lecture Notes in Networks and Systems. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15160-7_76.
21. Машовец, М., Голота, Н., & Карнаухова, А., 2020. СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ. Педагогическое образование: теория и практика. Психология. Pedagogy. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.34.3>.
22. Назукова, Н., 2022. ФИНАНСИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В УКРАИНЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ ВОЕННОГО И ПОСЛЕВОЕННОГО ВРЕМЕНИ. Věda a perspektivy. [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-12\(19\)-16-24](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-12(19)-16-24).
23. Николаевна, М., 2023. Развитие профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе индивидуально-

дифференцированного подхода в профессиональном дизайн-образовании. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Sociokinetics. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-122-131>.

24. Пазухина, С., 2021. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования (задания и упражнения для практических занятий и самостоятельной работы студентов). . <https://doi.org/10.12737/1002499>.

25. Пискорская, С., 2023. Коммуникации в профессиональном образовании. Профессиональное образование в современном мире. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-3>.

26. Пэнчжу, Л., 2023. Исследование логики образования и качественного развития теории профессионального образования в новую эпоху. Международный журнал научных и инженерных приложений. <https://doi.org/10.7753/ijsea1203.1031>.

27. Ризнык, В., 2024. Педагогический потенциал компетентностных заданий как средство развития критического мышления будущих экономистов. Журнал “Инновации и устойчивое развитие”. <https://doi.org/10.51599/is.2024.08.01.07>.

28. Садыков, Т., 2021. Экономические дисциплины в формировании компетенций выпускников технических вузов. . <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.07.109>.

29. Спиридонова, М., & Слепцова, Г., 2018. Формирование ключевых компетенций учащихся на основе индивидуального и дифференцированного подходов... <https://doi.org/10.32008/nordsci2018/b1/v1/11>.

30. Субиянторо, Х., Тарзираф, А., и Асмара, А., 2023. Роль профессионального образования как ключ к экономическому развитию Индонезии. Материалы 3-й многопрофильной международной

конференции, МПС 2023, 28 октября 2023 г., Джакарта, Индонезия.
<https://doi.org/10.4108/eai.28-10-2023.2341745>.

31. Тайсон, Р., 2018. Что такое превосходство в практике? Эмпирические исследования профессионального образования и практической мудрости с помощью кейс-нарративов. *Vocations and Learning*, 11, pp. 19-44. <https://doi.org/10.1007/S12186-017-9178-7>.

32. Тихонова, Н., 2024. Современное состояние исследований в области развития предпринимательской компетенции в профессиональном образовании. *Проблемы образования*. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-100.2024.13>.

33. Фармоновна, С., 2020. Необходимость развития экономической компетентности у студентов. *Международный журнал прикладных исследований*, 6, с. 23-26.

34. Флек, М., и Угнич, Э., 2024. Профессионально-образовательная экосистема промышленного предприятия: концепция, особенности, опыт. *Перспективы науки и образования*. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.3.43>.

35. Хайланд, Т., 2020. Повесть о двух нациях: An Examination of Technical and Vocational Education and Training (TVET) in England and Ireland in the Second Half of the 19th Century against the Background of the Low Standing of TVET in Contemporary Education Systems. , pp. 28-41. <https://doi.org/10.9734/JESBS/2020/V33I1230285>.

36. Хармашов, О., 2018. Применение интерактивного оборудования при обучении экономическим дисциплинам. *Украинский журнал педагогических исследований и информационных технологий*. <https://doi.org/10.32919/UESIT.2018.02.04>.

37. Хоу, В., 2024. Практическое исследование интеграции обучения инновациям и предпринимательству с ориентацией на трудоустройство в профессиональных колледжах. *The Educational Review, USA*. <https://doi.org/10.26855/er.2024.05.004>.

38. Чан, В., 2021. Что делает хорошего учителя в профессиональном образовании? *Students Talk Back.* , 9, pp. 123-141. <https://doi.org/10.48513/JOTED.V9I2.213>.
39. Чжан, Д., 2023. Практическое образование и воспитание профессиональной компетентности: Стратегии реформ в профессиональном образовании. *Advances in Vocational and Technical Education.* <https://doi.org/10.23977/avte.2023.051303>.
40. Чжан, Х., 2024. Использование алгоритмов обучения с подкреплением для оптимизации развития практических навыков в высшем профессионально-техническом образовании. *Journal of Electrical Systems.* <https://doi.org/10.52783/jes.3129>.
41. Чэнь, Х., 2022. О пути подготовки стартапов и инновационных талантов в профессиональной школе в условиях сотрудничества школы и предприятия. *Международный журнал новых разработок в образовании.* <https://doi.org/10.25236/ijnde.2022.040307>.
42. Шала, Н., и Бадивуку-Пантина, М., 2021. Влияние среднего профессионального образования на экономическое развитие Косово в 2002-2017 гг. *Международный журнал экономики и делового администрирования.* <https://doi.org/10.35808/IJEBA/662>.
43. Штейнберг, В., Вахидова, Л., и Габитова, Е., 2019. Анализ профессионально-образовательной проблематики для обоснования компетенций специалиста по производству. *Журнал “Образование и наука”.* <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-1-59-81>.
44. Ю, Х., 2017. Исследование режима дифференцированного обучения в хоровом классе в высших профессиональных колледжах. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science.* <https://doi.org/10.12783/DTSSEHS/ESHD2016/5181>.
45. Chuka, E., & Eze, J., 2022. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НИГЕРИИ: ОБЗОР ПЕРСПЕКТИВ И ПРОБЛЕМ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ. *Международный журнал стратегий развития*

в области гуманитарных наук, менеджмента и социальных наук.
<https://doi.org/10.48028/iiprds/ijdshtmss.v12.i2.01>.

46. Chuka, E., & Eze, J., 2022. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НИГЕРИИ: ОБЗОР ПЕРСПЕКТИВ И ПРОБЛЕМ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ. Международный журнал стратегий развития в области гуманитарных наук, менеджмента и социальных наук.
<https://doi.org/10.48028/iiprds/ijdshtmss.v12.i2.01>.

47. Du, J., & Zhao, R., 2024. Исследование пути развития и контрмер новых учебных материалов – на примере курса высшего профессионального образования “Основы экономического права”. Современные исследования в области образования и преподавания.
<https://doi.org/10.61360/bonicetr242016140403>.

48. Li, Z., Liu, Y., & , J., 2021. Исследование развития и контрмер управления высшим профессиональным образованием на фоне интеграции производства и образования. DEStech Transactions on Economics, Business and Management. <https://doi.org/10.12783/DTEM/EEIM2020/35247>.

49. Liao, C., Liu, J., & Zhou, Y., 2019. Построение практической системы преподавания специальности “Электронная коммерция” в высших профессиональных колледжах на основе обучения инновациям и предпринимательству. DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science. <https://doi.org/10.12783/DTSSEHS/ICESD2019/28203>.

50. Luo, J., & Xiao, X., 2018. Исследование режима обучения по двум целевым задачам для талантов высшего профессионального образования. . <https://doi.org/10.2991/iserss-18.2018.89>.

51. Meutstege, K., Vrielink, M., Van Geel, M., & Visscher, A., 2023. Анализ когнитивных задач, связанных с навыками и знаниями учителей, необходимыми для дифференцированного обучения в средней школе. Frontiers in Education. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1171554>.

52. Permana, A., Aprilia, D., & Teniola, N., 2019. Teacher Skills Through the Development of Design and Develop Learning Program Taedes 401

(gov.au) for Building Core Skill and Employability Skills for Vocational High School. Материалы 1-й Международной конференции по профессиональному образованию (VEIC 2019). <https://doi.org/10.2991/ASSEHR.K.191217.062>.

53. Song, S., & Zhou, W., 2021. Исследование реформы преподавания практики медицинской косметологии в высшем профессиональном образовании на основе обучения профессиональным способностям. BCP Education & Psychology. <https://doi.org/10.54691/bcper.v3i.35>.

54. Venatius, A., Musta'amal, A., & Ekwok, O., 2023. Разработка рамок для преподавания технических навыков студентам, изучающим металлообработку, в рамках профессионального образования в Нигерии. Journal of Technical Education and Training. <https://doi.org/10.30880/jtet.2023.15.02.002>.

55. Wei, L., Nga, J., & Shahzad, I., 2024. Исследование детерминант профессионального образования и экономического развития в цифровую эпоху: A Review from 2018 – 2023. International Journal of Religion. <https://doi.org/10.61707/bhw7x362>.

56. Zhao, H., Stoyanets, N., Cui, L., & Li, G., 2022. Стратегия адаптации профессионального образования к социально-экономическому развитию. Журнал инноваций и устойчивого развития. <https://doi.org/10.51599/is.2022.06.01.03>.

57. Zhao, Y., Lei, Y., Pan, J., & Zhao, J., 2021. Интеллектуальные учебные инструменты, помогающие в реформировании и практике базовых экспериментальных курсов по электронным технологиям в высших профессиональных школах. 2021 2-я Международная конференция по образованию, управлению знаниями и информацией (ICEKIM), стр. 238-242. <https://doi.org/10.1109/ICEKIM52309.2021.00059>.

58. Zhu, J., 2017. Изучение перспектив профессионального образования в контексте стратегии “Один пояс – один путь”.
<https://doi.org/10.2991/ESSAEME-17.2017.293>.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Опрос преподавателей по теме: «Практические задания, используемые преподавателями ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова» в процессе преподавания экономических дисциплин».

Уважаемый преподаватель!

Прошу Вас пройти опрос с целью анализа практики применения дифференцированных практических заданий процессе экономических дисциплин в ГБПОУ «ЧЭнК им. С.М. Кирова».

Вопрос № 1. Выберите из перечня те формы и методы обучения, которые используются на практических занятиях по экономическим дисциплинам:

- 1) тест;
- 2) тест-онлайн;
- 3) заполнение рабочей тетради;
- 4) составление опорного конспекта;
- 5) написание реферата, доклада;
- 6) решение ситуационных задач (кейсов);
- 7) подготовка проекта;
- 8) деловая игра;
- 9) упражнения (тренинг).

Вопрос №2. Используете ли Вы на своих практических занятиях по экономическим дисциплинам вид дифференцированных заданий (обведите вид используемых заданий):

- 1) по уровню творчества: репродуктивные, частично-поисковые, творческие;
- 2) по количеству обучающихся: индивидуальные, в паре, в группе,

фронтальные;

3) по уровню сложности: легкие, средней сложности, повышенной сложности.

Приложение 2

Опрос студентов по теме: Дифференцированные практические задания, предпочитаемые обучающимися ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С. М. Кирова» в процессе изучения экономических дисциплин

Уважаемый студент!

Прошу Вас пройти опрос с целью анализа практики применения дифференцированных практических заданий в процессе экономических дисциплин в ГБПОУ «ЧЭнК им. С.М. Кирова».

Вопрос №1. Выберите из перечня те формы и методы обучения, которые Вы предпочитаете (Вам нравятся) на практических занятиях по экономическим дисциплинам:

- 1) тест;
- 2) тест-онлайн;
- 3) заполнение рабочей тетради;
- 4) составление опорного конспекта;
- 5) написание реферата, доклада;
- 6) решение ситуационных задач (кейсов);
- 7) подготовка проекта;
- 8) деловая игра;
- 9) упражнения (тренинг).

Вопрос №2. Выберите из списка предпочитаемый вид дифференцированных практических заданий для занятий по экономическим дисциплинам:

- 1) по уровню творчества: репродуктивные, частично-поисковые,

творческие;

2) по количеству обучающихся: индивидуальные, в паре, в группе, фронтальные;

3) по уровню сложности: легкие, средней сложности, повышенной сложности.

**Технологическая карта занятия
по теме «Оборотные средства предприятия. Амортизация»**

Студент группы ОФ-409-081-4-1: Шичалина Надежда Александровна

Дата: 20.04.2025

Цель деятельности преподавателя: формирование у студентов комплексных знаний об оборотных средствах предприятия, а также о сущности амортизации как способа переноса стоимости основных средств на готовую продукцию.

Планируемые результаты:

Личностные:

- формирование экономического мышления и ответственного отношения к управлению ресурсами предприятия.
- развитие навыков самостоятельной работы и самоконтроля.

Предметные:

- овладение системой теоретических и практических знаний по теме «Оборотные средства предприятия. Амортизация.»
- формирование умений и навыков в сфере экономики организации;

Тип занятия: комбинированное.

Оборудование: учебная литература; компьютер с необходимым ПО (Microsoft Word, Power Point); мультимедийный проектор.

№ п/п	Этап занятия. Методы и приёмы.	Врем я	Содержание занятия (деятельность педагога)	Деятельность студента	УУД
I	Организационный момент словесный метод	3 мин	Здравствуйте! Меня зовут Надежда Александровна. Тема сегодняшнего занятия: Оборотные средства предприятия.	Эмоционально настраиваются на работу.	Осознание необходимости рабочего настроения на занятии
II	Актуализация знаний	5 мин	Контрольные вопросы по предыдущей теме занятия: Что такое основные средства предприятия? Как использование осн.средств может сказываться на организации? Что такое, по-вашему мнению, оборотные средства?	Отвечают на вопросы; рассуждают.	Осознанное и произвольное построение речевого высказывания; закрепление теоретических знаний;
III	Объяснение новой темы. Мотивационный этап. Постановка учебной задачи.	мин	План занятия: 1. Определение и экономическая сущность оборотных средств. 2. Классификация ОС, их структура и влияющие факторы. 3. Определение амортизации и ее экономическая сущность. 4. Факторы, влияющие на выбор амортизационной политики.	Воспринимают информацию, сообщаемую преподавателем; обобщают информацию; рассуждают	Самоопределение; целеполагание; планирование учебного сотрудничества с преподавателем и сверстниками;
	Проверка усвоения материала.	30 мин.	Представление контрольных вопросов по теме для проверки усвоения материала. Раздача практических заданий. (дифференцированных)	Ответы на вопросы педагога, решение задания.	Применение теоретических знаний на практике.
	Рефлексия. Опрос по новой теме для закрепления полученных знаний. Методы. опроса.	10 мин	Устный фронтальный опрос. Студенты задают вопросы по теме занятия.	Отвечают на вопросы; задают вопросы.	Применение теоретических знаний на практике;

Дата _____
подпись

ФИО преподавателя _____

**План-конспект комбинированного занятия
по теме «Оборотные средства. Амортизация.»
(учебная дисциплина «Экономика организации»)**

Дисциплина: Экономика организации.

Тема занятия: «Оборотные средства предприятия. Амортизация.».

Тип занятия: комбинированное занятие.

План изучения темы:

1. Определение и экономическая сущность оборотных средств.
2. Классификация оборотных средств, их структура и влияющие факторы.
3. Определение амортизации и ее экономическая сущность.
4. Факторы, влияющие на выбор амортизационной политики.

Цель занятия:

1. Обучающая: формирование у студентов знания о сущности оборотных средств и амортизации, как экономических категориях, их роли и взаимосвязи в деятельности организации.

2. Развивающая: развивать у студентов умений выделять главное в изученном материале, обобщать изучаемые факты и применять их в будущем на практике.

3. Воспитательная: воспитание познавательного интереса к экономике организации.

Учебные цели:

1. Уровень «знания»:

- получить новые знания по теме «Оборотные средства предприятия. Амортизация.»;
- знать определение терминов «основные средства предприятия» и «амортизация»,
- уметь давать характеристику основным средствам предприятия и компонентам амортизации.

2. Уровень понимания:

- понимать сущность основных средств предприятия;
- понимать сущность амортизационной политики;
- уметь приводить примеры основных средств и видов амортизации.

3. Уровень применения:

- применить на практике полученные знания в области экономики организации.

4. Уровень анализа:

- проанализировать понятие, компоненты и роль амортизации;
- проанализировать отличие

5. Уровень синтеза:

- уметь определять факторы амортизации.

Формы обучения: лекция.

Методы обучения: объяснение, беседа.

Средства обучения: учебная литература; компьютер с необходимым ПО (Microsoft Word, Power Point); мультимедийный проектор.

Формы организации познавательной деятельности: фронтальная.

Ключевые слова: оборотные средства, амортизация, расход, оборудование, амортизационная политика, ресурсы.

Межпредметные связи: с дисциплиной «Экономика».

План занятия:

1. Организационный момент (3 мин.)
2. Постановка целей занятия. (3 мин.)
3. Актуализация опорных знаний (5 мин.)
4. Изучение нового материала (30 мин.)
5. Подведение итогов занятия (30 мин.)
6. Рефлексия (10 мин.)

Ход занятия:

I. Организационный момент (3 мин.)

Приветствие, контроль отсутствующих, пояснение плана занятия.

II. Постановка целей занятия (3 мин.)

Тема занятия: Оборотные средства предприятия. Амортизация

Цель занятия: сформировать представление оборотные средства предприятия и о амортизационной политике предприятия, её роли и значении в управлении активами.

III. Актуализация опорных знаний (5 мин.)

Фронтальная беседа по вопросам:

1. Что такое основные средства предприятия?
2. Как использование основных средств может сказываться на организации?
3. Что такое, по-вашему мнению, оборотные средства?

IV. Изучение нового материала (45 мин.)

Оборотные средства (оборотные фонды) – это предметы труда, участвующие в производстве однократно, и при этом полностью потребляются, и их

стоимость полностью переносится на стоимость произведенной продукции.

По своему функциональному состоянию они могут находиться:

- а) в производственных запасах;
- б) в процессе незавершенного производства;
- в) в составе готовой продукции.

Оборотные средства, упомянутые в пунктах «а» и «б», образуют то, что называется «производственным фондом», а поскольку эти предметы труда непрерывно переходят из одного состояния в другое, то их еще называют «оборотными фондами». Группу предметов труда, упомянутых в пункте «в», также часто называют «фондами обращения», поскольку они являются овеществленными (как готовая продукция), но еще не переданными заказчику, и потому находятся в переходном состоянии (от натурального к стоимостному). Все вместе – производственные и оборотные фонды, а также

фонды обращения – в денежном выражении и представляют собой оборотные средства предприятия.

Оборотные средства включают:

- **Производственные запасы.** Сырьё, основные материалы, покупные полуфабрикаты, вспомогательные материалы, топливо, запасные части.
- **Незавершённое производство.** Продукция (работы), не прошедшая всех стадий, предусмотренных технологическим процессом.
- **Расходы будущих периодов.** Затраты предприятия, которые произведены в текущем или прошлом году, но будут отнесены на себестоимость в следующем периоде.
- **Готовая продукция.** Товар, который уже изготовлен и хранится на складах перед отгрузкой контрагентам, а также продукция, которая находится в пути или отгружена покупателям, но пока оплата за неё не поступила на расчётный счёт.
- **Дебиторская задолженность.** Долги контрагентов, которые платят с просрочкой.
- **Денежные средства.** Все денежные средства, которые находятся на расчётных счетах компании, и наличность в кассе.

Каждый хозяйствующий субъект заинтересован в наиболее эффективном применении своего капитала. Не составляют здесь исключения и учреждения культуры. Можно выделить три главных направления в повышении эффективности использования производственных фондов:

1) Первое направление - это использование основного капитала. Это предполагает повышение фондоотдачи. В экономике под фондоотдачей понимается отражение степени продуктивности фондов и определяется стоимостью продукции, приходящейся на единицу стоимости фондов.

2) Второе направление в повышении эффективности использования производственных фондов – это использование оборотного капитала. Главным здесь является снижение материалоемкости продукции, т.е. снижение затрат материальных ресурсов на выпуск единицы продукта.

3) Третье направление в повышении эффективности использования производственных фондов – это сокращение времени оборота капитала. Это позволяет при тех же ресурсах произвести больше продукции (либо услуг) за данный период времени, что будет равнозначно экономии ресурсов. Осуществляется это, в частности, за счет устранения потерь рабочего времени, либо за счет совершенствования техники и технологии производства.

Классификация оборотных средства по типу оборотных активов:

- **Материальные запасы.** Сырьё, материалы, полуфабрикаты, запчасти и другие виды ресурсов.
- **Запасы готовой продукции.** Запасы готовой продукции, которые будут направлены на реализацию.
- **Дебиторская задолженность.** Денежные средства, которые контрагенты должны вернуть организации.
- **Денежные активы.** На расчётных счетах, в кассе предприятия, а также краткосрочные финансовые вложения.

Классификация оборотных средств по степени участия в производственном процессе:

- **Обслуживающие производственный цикл.** Сырьё, материалы, полуфабрикаты, а также готовые товары.
- **Обслуживающие финансовый цикл.** Дебиторская задолженность.

Амортизация — это процесс распределения стоимости актива на протяжении его полезного срока службы, позволяющий учитывать износ и старение активов. Этот процесс имеет ключевое значение для правильного отражения финансовых результатов предприятия, так как позволяет более точно оценивать активы и определять их стоимость на балансе.

Основные функции амортизации:

- Учет затрат на приобретение и содержание активов.
- Распределение финансовой нагрузки на учетную стоимость активов на протяжении их эксплуатации.

— Уменьшение налогооблагаемой базы, что позволяет оптимизировать финансовые потоки предприятия.

Виды амортизации:

1. Линейная амортизация:

Суть метода заключается в равномерном распределении стоимости актива на весь срок его службы. Например, если стоимость актива составляет 100 000 рублей, а его срок службы — 10 лет, то ежегодная амортизация составит 10 000 рублей. Этот метод является наиболее простым и распространенным в практике бухгалтерского учета.

2. Убывающая амортизация:

При этом методе величина амортизации уменьшается с каждым годом, что соответствует реальному износу актива, который более заметен в первые годы его эксплуатации. Наиболее часто используется для высокотехнологичных и высокозатратных активов, таких как оборудование.

3. Прямолинейная амортизация:

Это также относится к линейному методу, но с учетом календарных периодов — метод помогает компаниям более точно отражать затраты на амортизацию в своих отчетах.

4. Кумулятивная амортизация:

Этот метод предполагает более высокие амортизационные отчисления в начале срока службы актива, после чего выплаты снижаются. Он подходит для активов, которые теряют большую часть своей стоимости сразу после покупки.

5. Производственная амортизация:

Метод, основанный на фактическом использовании актива. Амортизация начисляется в зависимости от объема производства или количества использованных часов, что позволяет более точно отслеживать затраты и эффективность.

Формирование амортизационной политики предприятия требует учета нескольких ключевых принципов:

1. Принцип соответствия:

Данная модель подразумевает, что начисление амортизации должно соответствовать реальному износу активов. Специалисты должны принимать во внимание фактический срок службы активов, условия их эксплуатации, а также интенсивность их использования. Это позволяет минимизировать ошибки в оценке стоимости и учитывать все факторы, влияющие на амортизацию.

2. Принцип финансовой устойчивости:

Амортизационная политика должна поддерживать финансовую стабильность предприятия, обеспечивая оптимальное соотношение между расходами на амортизацию и налогообложением. Баланс между инвестициями и амортизацией важен для того, чтобы предприятие могло стабильно функционировать в условиях рыночной неопределенности.

3. Принцип гибкости:

В условиях быстроизменяющейся экономики необходимо учитывать изменения в законах, экономических условиях и особенностях рынка. Политика амортизации должна быть гибкой и адаптивной, чтобы срок службы активов и затраты были всегда актуальны.

4. Принцип оптимизации:

Выбор оптимальных методов начисления амортизации может существенно повлиять на экономию ресурсов и оптимизацию налогообложения. Например, использование методов, позволяющих более быстро возвращать средства через налоговые вычеты, может повысить ликвидность компании.

Выбор амортизационной политики зависит от множества факторов, каждый из которых может оказывать значительное влияние на финансовые показатели предприятия:

1. Сертификаты и стандарты:

Существующие законодательные нормы и профессиональные стандарты могут обязывать организацию использовать определенные методы.

Например, в некоторых странах существуют строгие правила о том, как и какие активы должны амортизироваться.

2. Тип активов:

Каждая группа активов требует своего подхода. К примеру, для долгосрочных активов можно использовать линейные стратегии, тогда как для краткосрочных более подходят сложные методы с учетом износа и практического использования.

3. Политика управления активами:

Стратегии предприятия в отношении обновления, замещения и эффективного использования активов также служат определяющим фактором выбора амортизационной политики. Эффективное управление активами может уменьшить затраты и повысить их рентабельность.

4. Экономические условия:

Общее состояние экономики, уровень инфляции, изменения рыночных цен — это факторы, которые могут значительно влиять на выбор метода амортизации. В условиях высокой волатильности может быть предпочтительнее выбирать консервативные методы, которые обеспечивают стабильность.

5. Налоговые факторы:

Текущие налоговые правила и законодательство в области налогообложения могут поощрять использование определенных методов амортизации. Это должно учитываться при формировании корпоративной амортизационной политики для оптимизации налоговых выплат.

Амортизационная политика является важным инструментом управления активами и финансовыми потоками предприятия. Правильный выбор методов и основных принципов амортизации позволяет эффективно учитывать износ активов, что ведет к более точному отражению финансовых результатов компании. Оно не только оптимизирует налогообложение, но и позволяет значительно улучшить финансовую устойчивость, помогая бизнесу адаптироваться к изменяющимся внешним условиям и эффективно управлять

своими активами. В результате, разработанная амортизационная политика может стать основой для долгосрочной стратегии развития компании, обеспечивая ее конкурентоспособность и финансовую безопасность.

V. Подведение итогов занятия (30 мин.)

Подведение итогов: обучающиеся задают вопросы по непонятным моментам занятиям, отвечают на вопросы по пройденному материалу, проведение деловой игры «Оценка эффективности применения оборотных средств предприятия» (глава 2, п. 2.2. –подробное описание подvida дифференцированного практического задания)

VI. Рефлексия (2 мин.)

Оценка «приращения» знаний и достижения целей (высказывания Я не знал... - Теперь я знаю...).

Список используемой литературы:

1. Алексеенко, Н. А. Экономика промышленного предприятия / Н.А. Алексеенко, И.Н. Гурова. – Москва: Издательство Гревцова, **2021**. - 264 с.
2. Лопарева, А. М. Экономика организации (предприятия) / А.М. Лопарева. – Москва: Финансы и статистика, **2023**. - 240 с.
3. Чуев, И. Н. Экономика предприятия / И.Н. Чуев, Л.Н. Чуева. – Москва: Дашков и Ко, **2019**. - **371** с.