



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ЭКОНОМИКИ, УПРАВЛЕНИЯ И ПРАВА

**Организация личностно-ориентированного обучения правовым
дисциплинам в профессиональной образовательной организации**

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

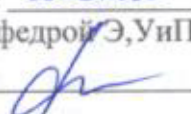
Проверка на объем заимствований:

83,78 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«15» иселние 2026 г.

Зав. кафедрой Э,УиП

 Корнеев Д.Н.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-509-112-5-2
Магасумов Рафаэль Ражапович 

Научный руководитель:

Мулюкова О.Н.,
старший преподаватель кафедры Э,У и П 

Челябинск
2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	7
1.1. Понимание личностно-ориентированного обучения.....	7
1.2. Преимущества и недостатки личностно-ориентированного обучения....	12
1.3. Индивидуальный темп обучения и его влияние на мотивацию.....	21
Выводы по первой главе.....	30
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ГБПОУ «ЧЕЛЯБИНСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОЛЛЕДЖ».....	32
2.1. Анализ деятельности «ЧелПК», по реализации личностно-ориентированного обучения на занятиях по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности».....	32
2.2. Методические рекомендации по разработке практических занятий на основе личностно-ориентированного обучения по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», апробация и оценка эффективности их применения.....	40
Выводы по второй главе.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	64
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	67
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	73

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность настоящего исследования обусловлена рядом противоречий: между потребностью в реализации личностно-ориентированного подхода в профессиональных образовательных организациях и недостаточной разработанностью практических инструментов его внедрения в преподавание правовых дисциплин; между необходимостью формирования правовой компетентности и самостоятельности будущих специалистов и преобладанием традиционных, репродуктивных методов обучения; между наличием теоретических основ личностно-ориентированного обучения и отсутствием апробированных методических рекомендаций по их применению на практических занятиях по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности».

В условиях модернизации системы среднего профессионального образования особую значимость приобретает создание условий, обеспечивающих формирование образованности, нравственности и правовой компетентности обучающихся. Правовые дисциплины являются важным средством становления профессиональной культуры будущих специалистов, поскольку обеспечивают освоение правовых норм, понимание механизма их применения и развитие правовой ответственности. Эффективность изучения правовых дисциплин возрастает при использовании современных педагогических технологий, ориентированных на личность студента.

Личностно-ориентированное обучение позволяет учитывать возрастные и индивидуально-психологические особенности каждого обучающегося, адаптировать содержание и методы обучения, оптимизировать учебный процесс и повышать мотивацию. В профессиональной образовательной организации данная технология способствует овладению студентами не только учебным материалом, но и важными компонентами профессионально-личностного развития, такими как самостоятельность, ответственность, правовое сознание.

Степень разработанности проблемы исследования. Проблема личностно-ориентированного обучения имеет глубокие теоретические корни и активно разрабатывается в отечественной и зарубежной педагогической науке.

Теоретические основы личностно-ориентированного подхода были заложены в работах таких исследователей, как Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская, которые рассматривали личность обучающегося как центральный субъект образовательного процесса, а его индивидуальные особенности, интересы и потребности — как главный ориентир при проектировании содержания и методов обучения. Значительный вклад в разработку концепции личностно-ориентированного образования внесли К. Роджерс и А. Маслоу, обосновавшие гуманистический подход к обучению, в центре которого находится самоактуализация и личностный рост обучающегося.

Применительно к системе профессионального образования личностно-ориентированный подход исследовали Э. Ф. Зеер, О. Н. Арефьева, Н. А. Демченкова, О. И. Ковалева, В. Н. Косарев, М. Ю. Рыков и другие.

Вопросы преподавания правовых дисциплин в контексте личностно-ориентированного обучения рассматривались в трудах С. М. Гульянца, О. Ю. Добромысловой, Л. Г. Бобковой, А. А. Плигина и др.

Актуальность и важность исследуемой проблемы послужили основанием для выбора темы исследования: **«Организация личностно-ориентированного обучения правовым дисциплинам в профессиональной образовательной организации».**

Объект исследования: процесс обучения правовым дисциплинам в профессиональной образовательной организации.

Предмет исследования: организация личностно-ориентированного подхода при изучении дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в профессиональной образовательной организации.

Цель исследования: разработка и апробация методических рекомендаций по организации личностно-ориентированного обучения на занятиях по правовым дисциплинам в профессиональной образовательной организации на примере «ЧелПК».

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:**

1. Изучить сущность и особенности личностно-ориентированного обучения;
2. Рассмотреть преимущества и недостатки личностно-ориентированного учебного процесса;
3. Проанализировать опыт реализации личностно-ориентированного подхода в Челябинском профессиональном колледже (ЧелПК) на примере дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности»;
4. Разработать конспект учебного занятия по дисциплине на основе личностно-ориентированного подхода;
5. Провести апробацию и оценить эффективность применения разработанных методических рекомендаций.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов работы в деятельности педагогов профессиональных образовательных организаций. Разработанные методические рекомендации и конспект занятия могут применяться для повышения эффективности преподавания правовых дисциплин и формирования правовой компетентности студентов.

Методы исследования включают анализ педагогической и психолого-методической литературы, обобщение педагогического опыта, сравнительный анализ, наблюдение, анализ нормативно-правовой и методической документации образовательной организации, элементы моделирования и педагогического проектирования.

База исследования: ГБПОУ «Челябинский профессиональный колледж» (ЧелПК). Юридический адрес: 454048, Челябинская область, г. Челябинск, ул. Сулимова, д. 67

Структура выпускной квалификационной работы включает введение, основную часть (состоящую из двух глав), заключение, список литературы и приложения, включающие разработанные методические материалы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. Понимание личностно-ориентированного обучения

В рамках педагогического дискурса личностный подход интерпретируется как этико-гуманистический феномен, аккумулирующий принципы уважения личности учащегося, субъект-субъектного взаимодействия, диалога и дифференциации образования. Множественность научных взглядов на природу личностно-ориентированного обучения отражена в работах обширного круга исследователей (В.В. Сериков, С.В. Белова, В.И. Данильчук, Е.А. Крюкова, В.В. Зайцев, Б.Б. Ярмахов, Е.В. Бондаревская, Н.А. Алексеев, А.В. Зеленцова, И.С. Якиманская, С.А. Комиссарова, А.А. Плигин, А.В. Вильвовская, М.М. Балашов, М.И. Лукьянова и др.).

Систематизируя существующие трактовки, В.В. Сериков предлагает их классификацию по трем направлениям: [13;55]

Направление первое рассматривает данный подход как универсальный гуманистический принцип, гарантирующий уважение прав и личностного достоинства ребенка при проектировании индивидуального образовательного маршрута.

Направление второе определяет его как целеполагающую основу педагогической деятельности, направленную на формирование личностных качеств воспитанника.

Направление третье характеризует его как специфическую форму организации образования, предполагающую создание среды, активизирующей личностные функции и механизмы развития учащегося.

Концептуальная модель, разработанная В.В. Сериковым, опирается на положение С.Л. Рубинштейна, согласно которому сущностной

характеристикой личности выступает ее способность к выработке и отстаиванию собственной позиции [35; 133].

Согласно позиции ученого, личностно-ориентированное образование ориентировано не на «формирование личности с заданными свойствами», а на создание среды для полноценной реализации и последующего становления личностных функций учащихся. Критическим условием внедрения этого подхода, обеспечивающим проявление личностных способностей ребенка, автор считает моделирование «личностно-утверждающей» ситуации (в учебном, познавательном или жизненном контексте). Единственный путь реализации личностного подхода в обучении, по его мнению, — это трансформация обучения в пространство самоутверждения личности, где актуализируются внутренние ресурсы саморазвития.

Концептуальные построения Е.В. Бондаревской, раскрывающие специфику личностно-ориентированного подхода, базируются на иных методологических основаниях [6; 133]. Если В.В. Сериков акцентирует создание особых ситуаций, то Е.В. Бондаревская выводит на первый план принцип культуросообразности. В ее теории данный принцип определяет взаимосвязь культуры и образования (последнее выступает средой, питающей и возвращающей личность), а также характер воспитания и развития ребенка как «человека культуры». Центральная идея концепции заключается в том, что образование признается частью культуры, а его высшая цель — воспитание человека культуры. Это положение задает необходимость использования культурологического подхода в качестве основного инструмента проектирования образовательной практики. В структуру этого подхода включены следующие установки: восприятие ребенка как субъекта жизни, иницирующего собственное культурное развитие; позиционирование педагога в роли посредника между ребенком и культурой; понимание образовательного процесса как феномена культуры; рассмотрение школы в качестве целостного культурно-образовательного пространства.

Наиболее полную и аргументированную разработку проблематики личностно-ориентированного образования и обучения, с нашей точки зрения, представляет И.С. Якиманская. Ее теоретические положения легли в основу многих современных концепций в данной области. Целеполагание в системе И.С. Якиманской ориентировано на создание условий для выявления и последующего планомерного развития личностных характеристик учащегося. Как отмечает исследователь, «личностно-ориентированное образование есть такое, которое во главу угла ставит как основную ценность раскрытие индивидуальности каждого ребенка через учение как самостоятельную и значимую для него деятельность в школьный период его возрастного развития».

Философия личностно-ориентированного образования получает у И.С. Якиманской свое нормативное воплощение в системе принципов [34; 133]. :

- Каждый ребенок характеризуется уникальностью и неповторимостью индивидуальных проявлений.
- Ученик не обретает личностные качества под воздействием обучения, но изначально обладает ими.
- Школа призвана не столько передавать знания, умения и навыки, сколько через их освоение развивать ученика как индивидуальность, создавая среду для реализации его способностей.
- Образовательная организация должна изучать, раскрывать и развивать личность каждого обучающегося.

При этом И.С. Якиманская акцентирует внимание на том, что, несмотря на значимость развивающей функции обучения, понятия «личностно-ориентированное обучение» и «развивающее обучение» не являются идентичными. Любой образовательный процесс по своей природе оказывает развивающий эффект, однако далеко не каждый из них может быть квалифицирован как личностно ориентированный. Личностно-ориентированное обучение, безусловно, относится к развивающему типу, однако механизмы личностного развития здесь принципиально иные.

Ключевое отличие, согласно И.С. Якиманской, заключается в том, что реализация личностно-ориентированного подхода осуществляется через обращение к субъектному опыту учащегося, тогда как для развивающего обучения данный аспект не является определяющим. Работа с субъектным опытом занимает центральное место в концепции ученого.

В рамках концепции, предложенной А.А. Плигиным, личностно-ориентированное обучение квалифицируется как такой тип образовательного процесса, где субъектная позиция закреплена как за обучающимся, так и за педагогом; ведущей целевой установкой выступает развитие индивидуальности ребенка; методологической основой служит учет ценностно-смысловой сферы и «внутренней модели мира» учащегося; а дидактическое взаимодействие строится на согласовании познавательных механизмов и поведенческих стратегий через сотрудничество и свободу выбора [25; 15].

Опираясь на теоретический фундамент, заложенный И.С. Якиманской и В.В. Сериковым, А.А. Плигин выстраивает авторскую модель личностно-ориентированной школы, принципиально отличающуюся от альтернативных педагогических систем. Системообразующим отличием выступает вектор адаптации: традиционная дидактическая парадигма предполагает подстройку ученика под сложившийся стиль преподавания, тогда как в модели Плигина педагог, аккумулируя разнообразный технологический инструментарий, конструирует образовательный процесс, исходя из индивидуального познавательного стиля ребенка, что обеспечивает качественно иной уровень субъектной свободы учащегося.

Н.А. Алексеев развивает концептуальные идеи, близкие теоретическим моделям В.В. Серикова, Е.В. Бондаревской и других авторов, исследующих проблемы личностно-ориентированного образования. Специфика личностно-ориентированной педагогики, по мнению исследователя, определяется направленностью на становление личностного отношения к миру, деятельности и самости, что требует выхода за пределы «просто активности и

самостоятельности» к «обязательной субъективной активности и самостоятельности». Разграничивая субъектную и личностную педагогику, ученый отмечает: «Если в субъектной педагогике учащийся выступает как бы проводником идей учителя, то в личностной – он творец и создатель себя и собственной деятельности».

В основании авторской концепции Н.А. Алексеева лежит принцип событийности, в рамках которого ключевое понятие «событие обучения» осмысливается через категорию «со-бытие», выступающую тождественной процессу личностно-ориентированного обучения. Под «событием обучения» подразумевается совместное бытие (со-бытие) педагога и обучающегося, реализуемое в пространстве познавательной ситуации [2; 215].

В качестве направлений, развивающих концептуальные идеи В.В. Серикова, Е.В. Бондаревской и И.С. Якиманской, правомерно выделить два подхода.

Первый представлен личностно-ориентированной моделью А.А. Плигина, в основании которой лежат принципы сотрудничества и свободы выбора, а ключевыми категориями выступают «свобода выбора» и «субъектный опыт». Второй связан с концепцией Н.А. Алексеева, где фундаментальным принципом является событийность, а центральными понятиями — «субъектная активность», «субъектная самостоятельность» и «событие обучения».

Названные концепции отличаются теоретической перспективностью, а заложенные в них подходы демонстрируют высокий практический потенциал. Тем не менее, с нашей точки зрения, наибольшей актуальностью обладают субъектно-личностный подход, разработанный И.С. Якиманской, и личностно-ориентированный подход, представленный в трудах В.В. Серикова. Указанные подходы не находятся в отношении противоречия, но, напротив, характеризуются взаимодополнительностью.

Применение данных подходов в образовательном процессе ориентировано в первую очередь на ценностные ориентиры, а не на

формализованные целевые показатели. Это предполагает: построение индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивающих активизацию и развитие познавательных интересов и способностей, формирование личностно значимых ценностей и жизненных установок; направленность на целостное развитие личности, а не на формирование отдельных ее качеств; признание уникальности, несхожести и неповторимости каждого ребенка в качестве базовой педагогической установки.

1.2. Преимущества и недостатки личностно-ориентированного обучения

Педагог, занимающий личностно ориентированную позицию, исходит из признания уникальности личностных качеств и образовательных потребностей каждого ученика и стремится к построению доверительных отношений, в которых каждый учащийся ощущает собственную значимость и уважение.

Первым и системообразующим достоинством личностно-ориентированного обучения выступает признание безусловной ценности внутреннего мира, индивидуальности и неповторимой личностной структуры каждого учащегося. В отличие от традиционной педагогики, где ученик рассматривается прежде всего как объект педагогического воздействия, личностно-ориентированный подход утверждает субъектную позицию обучающегося, наделяя его правом на уникальность, автономию и саморазвитие [13; 44]. Данная модель обучения базируется на принципах гуманистической педагогики, в рамках которой ведущей ценностью признается человек как субъект деятельности, способный к самоопределению, самореализации и рефлексивному осмыслению собственного опыта. Образование в этой парадигме трансформируется из процесса простой трансляции знаний в создание педагогических условий, способствующих

самостоятельному освоению содержания, выстраиванию индивидуальной образовательной траектории и актуализации личностных функций учащегося [7; 28]. Учение приобретает характер осмысленной, осознаваемой деятельности, в рамках которой обучающийся занимает активную позицию, ощущает собственную причастность к процессу познания и несет ответственность за его результаты. Психологическим фундаментом рассматриваемого подхода служит ориентация педагога на учет широкого спектра индивидуально-психологических особенностей учащихся: их познавательных интересов, внутренних состояний, возрастных и личностных характеристик, актуальных возможностей и зон ближайшего развития, а также специфики восприятия и переработки учебной информации. Такой вектор профессиональной деятельности позволяет педагогу выстраивать образовательный процесс, максимально адаптированный к личностным ресурсам каждого ученика, что создает предпосылки для повышения эффективности обучения и предотвращения учебных затруднений.

Вторым значимым достоинством личностно-ориентированного обучения является его целевая ориентация не на формирование изолированных знаний, умений и навыков, а на целостное развитие личности учащегося. В отличие от традиционной дидактической модели, где акцент смещен на усвоение предметного содержания, личностно-ориентированный подход выдвигает на первый план становление личностных качеств, необходимых для успешной социализации и самореализации в современном обществе. К числу таких качеств относятся: самостоятельность, критическое мышление, рефлексивная позиция, способность к самоопределению, ценностно-смысловому выбору, а также умение выстраивать субъект-субъектные отношения с окружающими. Развитие личности в данной модели выступает не побочным результатом обучения, а его приоритетной целью, достигаемой через создание образовательных ситуаций, актуализирующих личностные функции учащегося. Как отмечает В.В. Сериков, именно личностные функции (мотивация, рефлексия, смыслообразование,

ответственность, выбор) обеспечивают превращение индивида в субъекта собственной жизнедеятельности [28; 139]. Таким образом, личностно-ориентированное обучение способствует формированию у учащихся не только предметных компетенций, но и метапредметных и личностных результатов, что полностью соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов.

Третьим существенным достоинством личностно-ориентированного подхода выступает гибкость в проектировании содержания образования и разнообразие применяемых методов обучения. Данная модель предполагает отказ от унифицированного, единообразного подхода к преподаванию в пользу индивидуализации образовательного процесса, что находит свое выражение в нескольких ключевых аспектах [1; 53]. Во-первых, в интерпретации содержания образования: учебный материал в личностно-ориентированной модели не предъявляется учащимся как единственно возможная и не подлежащая сомнению истина, а становится предметом совместного осмысления, анализа и личностного присвоения. Обучающийся получает возможность работать с содержанием через призму собственного субъектного опыта, что способствует формированию глубинного, осмысленного понимания изучаемых явлений и процессов, а также развитию критического отношения к получаемой информации. Во-вторых, в использовании разнообразных методов и технологий обучения: педагог, реализующий личностно-ориентированный подход, опирается на широкий арсенал педагогических средств — от исследовательских и проектных методов до дискуссионных форм работы, кейс-технологий, индивидуальных консультаций и рефлексивных практик. Такой инструментальный плюрализм позволяет учитывать различные познавательные стили учащихся, темпы усвоения материала, личностные предпочтения и актуальные образовательные потребности. В-третьих, в создании условий для проявления субъектной активности: учащимся предоставляется возможность выбора содержания, форм работы, способов предъявления результатов образовательной

деятельности, что стимулирует внутреннюю учебную мотивацию, формирует ответственность за собственное учение и развивает навыки самоорганизации. Как справедливо отмечает И.С. Якиманская, именно работа с субъектным опытом учащегося составляет центральное звено личностно-ориентированного обучения [33; 123].

Помимо выделенных достоинств, личностно-ориентированное обучение обладает рядом дополнительных преимуществ, которые усиливают его образовательный потенциал. К их числу относятся: формирование устойчивой познавательной мотивации, достигаемое за счет установления связи учебного содержания с личностными смыслами, интересами и ценностными ориентациями учащихся; развитие рефлексивных способностей, позволяющих обучающемуся осознавать собственные познавательные стратегии, выявлять сильные стороны и определять зоны ближайшего развития; создание психологически комфортной образовательной среды, основанной на принципах доверия, сотрудничества и взаимного уважения между педагогом и учащимися, что способствует снижению учебной тревожности и повышению эмоционального благополучия; подготовку к самостоятельной жизнедеятельности, поскольку опыт субъектной активности, ответственного выбора и рефлексивного осмысления, приобретаемый в учебном процессе, успешно транслируется в различные жизненные контексты; повышение эффективности усвоения учебного материала, обусловленное обращением к индивидуальным познавательным стратегиям и созданием условий для личностно значимого присвоения знаний [23; 76].

Проведенный анализ позволяет заключить, что личностно-ориентированное обучение обладает рядом взаимосвязанных достоинств, которые определяют его высокий педагогический потенциал. Центральными среди них выступают: признание безусловной ценности внутреннего мира и уникальности каждого учащегося; направленность на целостное развитие личности как приоритетную цель образования; гибкость и вариативность в построении содержания и методов обучения. В своей совокупности данные

характеристики обеспечивают переход от репродуктивной модели передачи знаний к образовательной парадигме, в которой обучение выступает пространством самореализации, личностного роста и становления субъектной позиции учащегося. Реализация личностно-ориентированного подхода в практике общеобразовательной школы создает необходимые условия для достижения не только предметных, но и метапредметных и личностных образовательных результатов, что делает его востребованным инструментом в контексте современных требований к качеству образования.

Наряду с очевидными достоинствами, личностно-ориентированное обучение имеет ряд слабых сторон, ограничивающих его практическую реализацию и требующих осмысленного подхода к их преодолению. Анализ теоретических источников и обобщение практического опыта позволяют выделить комплекс взаимосвязанных недостатков, которые необходимо учитывать при проектировании образовательного процесса в рамках данной парадигмы.

Одной из существенных слабых сторон личностно-ориентированного обучения является опасность переоценки интересов учащихся при определении содержания и методов обучения. Данный подход, декларирующий право каждого ученика на собственную траекторию движения по учебному материалу, отвечающую его целям, потребностям и познавательным интересам, при неоправданном акцентировании субъективных предпочтений может привести к негативным последствиям. В их числе: формирование несистематизированных знаний, снижение академического уровня подготовки, фрагментарность и отрывочность осваиваемого содержания [4; 162]. Когда образовательный процесс чрезмерно ориентируется на сиюминутные интересы учащихся, возникает риск утраты системности, присущей научному знанию, и снижения фундаментальности подготовки. Таким образом, перед педагогом, реализующим личностно-ориентированный подход, встает сложная задача балансирования между учетом индивидуальных предпочтений учащихся и необходимостью

сохранения целостности, системности и научной обоснованности осваиваемого содержания.

Личностно-ориентированное обучение со всеми его нюансами и в полном объеме трудно реализуемо в классах или группах с наполняемостью 25–30 человек [16; 44–46]. Качественная реализация данного подхода требует значительных временных, организационных и методических ресурсов, которые в условиях массовой школы зачастую отсутствуют. В полной мере личностно-ориентированное обучение может быть реализовано в малых группах (до 10–12 человек) либо в формате индивидуальных занятий, где педагог имеет возможность уделить достаточное внимание каждому учащемуся, учесть его индивидуальные особенности, скорректировать темп и сложность освоения материала. Данное обстоятельство указывает на необходимость сочетания личностно-ориентированного обучения с другими типами обучения, в том числе с традиционным, что требует от педагога умения гибко интегрировать различные образовательные подходы в зависимости от контекста, целей и условий реализации.

Обучение, построенное на принципе субъектности, при работе по формированию личности может вступать в противоречие с познавательной коллективной деятельностью учащихся. Индивидуализация образовательного процесса, акцент на субъектном опыте и личностных смыслах каждого ученика потенциально создают риски изоляции учащихся друг от друга, снижения интенсивности межличностного взаимодействия и ослабления коллективных форм познавательной работы. Однако данное противоречие может быть успешно преодолено при использовании определенных методических решений. Ситуационный метод предполагает предложение учащимся системы «жизненных» задач, условия в которых характеризуются явной неопределенностью. Каждый ученик решает собственную задачу, при этом он не ограничен в выборе способов и средств ее решения. Такая организация работы позволяет сочетать индивидуальную траекторию деятельности с возможностью последующего коллективного обсуждения

полученных решений, сопоставления различных подходов и взаимного обогащения опытом [30; 22]. Метод проектов предоставляет широкие возможности для интеграции индивидуальных и коллективных форм работы. Проекты могут быть как индивидуальными, так и коллективными, при этом учащимся следует предоставить достаточно широкий набор проектов для реализации возможности выбора. Участие в коллективном решении задачи вовлекает учащихся в отношения взаимной ответственности, учит их ставить перед собой и разрешать не только учебные, но и организационные проблемы, развивает навыки командного взаимодействия и совместного поиска решений. Создание ситуаций выбора выступает эффективным инструментом развития субъектной позиции учащихся. Например, предлагая ученику выбор формата выполнения домашнего задания: «Ты можешь сделать презентацию, интеллект-карту, доклад...», педагог стимулирует размышление учащегося о собственных целях и смыслах учебной деятельности, повышает осознанность выбора и формирует ответственность за принятое решение. При этом выбор может быть организован как индивидуально, так и в рамках групповой работы, где учащиеся совместно обсуждают возможные варианты и приходят к согласованному решению.

В современной системе образования наблюдается тенденция к снижению воспитательной роли учителя, что особенно остро проявляется в контексте личностно-ориентированного обучения, где акцент смещен на индивидуализацию и субъектность [31; 156]. Данная проблема имеет комплексный характер и обусловлена рядом факторов. Общественные ожидания претерпели существенные изменения: родители все чаще воспринимают учителя исключительно как поставщика образовательных услуг, а не как наставника и нравственный ориентир для детей. Согласно исследованию Аналитического центра ВЦИОМ, сегодня роль педагога видится скорее в оказании образовательных услуг, нежели в воспитании подрастающего поколения (73% против 13%) [9; 12]. Такое восприятие

снижает статус воспитательной функции учителя и создает препятствия для ее полноценной реализации.

Затруднения учителей в реализации воспитательной деятельности также выступают значимым фактором снижения воспитательной роли педагога. Как показано в научной статье «Затруднения учителей в реализации воспитательной деятельности в основной школе: результаты опроса», педагоги испытывают затруднения в реализации воспитательной деятельности по всем ее направлениям независимо от возраста, педагогического стажа, преподаваемого предмета и уровня образования. Учителя не в полной мере осознают воспитательный потенциал различных видов и форм воспитательной деятельности, испытывают сложности в удержании в сознании целостной структуры воспитательной деятельности от цели до результата, что приводит к снижению эффективности воспитательных воздействий [3; 62].

Несформированность субъектной позиции учителя проявляется в склонности педагога делегировать ответственность за воспитание учащихся семье и организациям дополнительного образования. В условиях, когда воспитательная функция не воспринимается учителем как неотъемлемая часть его профессиональной деятельности, возникает риск формализации воспитательной работы или ее полного исключения из образовательного процесса.

Также одним из недостатков индивидуальной формы обучения является отсутствие взаимного умственного обогащения учащихся. В условиях, когда учащиеся получают индивидуальные задания, соответствующие их особенностям, но лишены возможности расширять знания и развивать умственные способности вместе с другими учениками, снижается интенсивность интеллектуального обмена и коллективного поиска решений. [18; 88]. Причины отсутствия взаимного умственного обогащения многообразны. Неучет индивидуальных особенностей учащихся проявляется в том, что обучение строится по усредненному стандарту, без учета

устойчивых характеристик познавательных процессов (мышления, памяти, восприятия) и уровня сформированности основных знаний, умений и навыков. В такой ситуации учащиеся, нуждающиеся в особых подходах, оказываются в неравных условиях, что препятствует их полноценному включению в коллективную познавательную деятельность. Упрощенный подход к решению мыслительных задач выражается в том, что учащиеся, не имея достаточных интеллектуальных ресурсов или мотивации, стремятся приспособить учебные задания к своим ограниченным возможностям либо избегают умственной работы, что приводит к задержке умственного развития и снижению способности к участию в сложных формах коллективной познавательной деятельности. Для обеспечения взаимного умственного обогащения необходимо создавать условия, которые стимулируют познавательную активность учащихся, формируют у них приемы умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и позволяют самостоятельно «добывать» знания. Эффективность реализации методов, направленных на обеспечение взаимного умственного обогащения учащихся, может быть оценена по следующим критериям: прирост знаний, умений и навыков, определяемый с помощью контрольных работ и предметных тестов; познавательная активность, учитываемая, например, по количеству вопросов учащихся по изучаемому материалу, их умению высказывать и проверять предположения; мотивация к учению, оцениваемая по степени привлекательности процесса обучения для учащихся и сформированности у них устойчивых познавательных интересов; способность к самостоятельному открытию новых знаний, учитываемая по умению учащихся самостоятельно решать проблемные задачи, выдвигать гипотезы и аргументировать их.

Недостаточное развитие устной речи может выступать существенным недостатком индивидуального процесса обучения, обусловленным нарушениями речевого развития у учащихся [32; 71]. Такие недостатки затрудняют усвоение учебного материала, негативно влияют на формирование письменной речи и успеваемость по русскому языку и чтению, что особенно

актуально в контексте личностно-ориентированного обучения, предполагающего активное речевое взаимодействие. Проявления недостаточного развития устной речи включают: нарушения звукопроизношения, затрудняющие понимание устной речи учащегося окружающими и его собственную речевую активность; несформированность лексико-грамматического строя речи (бедный словарный запас, неумение правильно построить предложение), ограничивающую возможности выражения мыслей и участия в диалоге; затруднения анализа и синтеза слов, препятствующие полноценному усвоению языковых закономерностей и развитию метаязыковых способностей. В условиях личностно-ориентированного обучения, где акцент делается на субъектной позиции учащегося и его активном участии в образовательном процессе, речевые нарушения создают дополнительные барьеры, требующие специального педагогического сопровождения, логопедической поддержки и адаптации методов работы к речевым возможностям учащихся.

Проведенный анализ позволяет заключить, что эффективная реализация личностно-ориентированного обучения требует осознанного подхода к преодолению выявленных ограничений. Ключевыми направлениями работы выступают: обеспечение баланса между учетом интересов учащихся и сохранением системности знаний; поиск организационных форм, позволяющих реализовать подход в условиях массовой школы; преодоление противоречия между субъектностью и коллективной познавательной деятельностью; восстановление воспитательной роли учителя через формирование его субъектной позиции и преодоление профессиональных затруднений; создание условий для взаимного умственного обогащения учащихся; а также обеспечение специального сопровождения учащихся с нарушениями речевого развития.

1.3. Индивидуальный темп обучения и его влияние на мотивацию

Понятие мотивации восходит к латинскому *move*, что означает «приводить в движение». В современной научной традиции под мотивацией понимают динамический процесс психофизиологической природы, который регулирует поведение человека, задавая его вектор, организованность, интенсивность и устойчивость. Иными словами, мотивация представляет собой способность индивида к активному удовлетворению актуальных потребностей. Впервые данный термин был введен в научный оборот А. Шопенгауэром, однако в настоящее время его интерпретация варьируется в зависимости от теоретических позиций исследователей [12; 42 - 44].

Центральной категорией, связанной с мотивацией, выступает мотив. В самом общем виде мотив определяется как материальный или идеальный предмет, достижение которого придает смысл деятельности. Для субъекта мотив представлен через специфические переживания: положительные эмоции в ожидании достижения желаемого либо отрицательные, обусловленные осознанием неполноты текущей ситуации. Осознание мотива требует внутренней рефлексивной работы. В рамках психологической теории деятельности, разработанной А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном, мотив трактуется как «опредмеченная потребность» [5; 16]. При этом важно различать смежные понятия: потребность представляет собой неосознаваемое стремление к устранению дискомфорта, цель выступает результатом сознательного целеполагания, а мотив занимает промежуточное положение, связывая потребность с конкретным предметом ее удовлетворения. Например, чувство жажды — это потребность, желание утолить жажду — мотив, а бутылка с водой, к которой тянется человек, — цель.

Различные исследователи предлагают неоднозначные трактовки мотивации. Так, В. К. Вилюнас определяет мотивацию как совокупную систему процессов, отвечающих за побуждение и осуществление деятельности [8; 191-200]. К. К. Платонов, в свою очередь, рассматривает мотивацию как психическое явление, представляющее собой совокупность мотивов [17; 352-356]. Несмотря на различия в подходах, большинство

авторов сходятся в том, что мотивационная сфера личности формируется и развивается в практической деятельности.

В современной психолого-педагогической науке принято выделять несколько классификационных оснований для дифференциации видов мотивации [19; 134]. По источнику побуждения различают внешнюю (экстринсивную) и внутреннюю (интринсивную) мотивацию. Внешняя мотивация детерминирована обстоятельствами, не связанными с содержанием самой деятельности (например, социальное одобрение, избегание наказания, материальное вознаграждение). Внутренняя мотивация, напротив, коренится в самом содержании деятельности, принося удовлетворение от процесса познания, творчества или достижения мастерства. По знаку стимула выделяют положительную мотивацию, основанную на позитивных подкреплениях, и отрицательную, базирующуюся на негативных стимулах. По степени устойчивости различают устойчивую мотивацию, которая коренится в глубинных потребностях человека и не требует постоянного внешнего подкрепления, и неустойчивую, подверженную колебаниям под влиянием ситуативных факторов. Традиционным является также разделение мотивации на два типа: «от» (избегание) и «к» (стремление), что в обыденном сознании часто обозначается как метод «кнута и пряника».

Помимо этого, в зависимости от направленности мотивы могут быть классифицированы на индивидуальные, обеспечивающие поддержание гомеостаза (голод, жажда, избегание боли, стремление к температурному комфорту), групповые (забота о потомстве, поиск места в иерархии, поддержание структурной целостности сообщества) и познавательные (исследовательское поведение, игровая деятельность). Последняя категория имеет непосредственное отношение к образовательному процессу, поскольку именно познавательная мотивация лежит в основе стремления обучающихся к освоению нового знания.

В контексте образовательной деятельности особое значение приобретает вопрос о факторах, определяющих качество и динамику усвоения

учебного материала. Ключевым среди них выступает мотивация, которая выполняет функцию связующего звена между различными компонентами образовательного процесса [12; 252]. Именно от степени сформированности мотивационной сферы зависят дееспособность и мощность интеллектуального базиса, на котором выстраивается система знаний, умений и навыков обучающегося.

Важно отметить, что мотивационная сфера личности не формируется в вакууме — ее истоки лежат в практической деятельности субъекта. Обучающийся по своей природе является деятельным существом: он постоянно включен в те или иные формы активности. Однако для успешного развития недостаточно любой деятельности — необходимы вполне определенные ее виды, обладающие развивающим потенциалом. В связи с этим перед педагогом встает принципиальный вопрос: что именно побуждает ученика совершать эти действия, что направляет и регулирует его активность в процессе обучения? Иными словами, каковы механизмы формирования мотивации, способной придать образовательной деятельности необходимую направленность и интенсивность?

Современная педагогическая практика свидетельствует, что большинство обучающихся не склонны к непрерывному познавательному поиску, ориентируясь исключительно на внутреннее желание постигать окружающий мир. В этой связи особую значимость приобретает выявление истоков инициативы тех учащихся, которые обращаются к дополнительному обучению, выходящему за рамки обязательной образовательной программы. Понимание этих истоков позволяет педагогу целенаправленно влиять на формирование мотивационной сферы.

Педагог в своей профессиональной деятельности должен не только транслировать знания, но и овладевать искусством управления деятельностью учащихся, а для этого необходимо умение формировать у них адекватную мотивационную основу. Как справедливо отмечал выдающийся педагог В. А. Сухомлинский, в отсутствие у обучающегося желания учиться «все наши

замыслы, все поиски и построения превращаются в прах» [21; 257]. Следовательно, приоритетной задачей учителя становится пробуждение у ребенка этого желания, что достигается через целенаправленное формирование соответствующей мотивационной структуры. Решение этой задачи требует от педагога глубокого понимания природы мотивации, ее видов и механизмов, а также умения применять эти знания в конкретных образовательных ситуациях с учетом индивидуального темпа обучения каждого учащегося.

Мотивационная сфера обучающегося представляет собой сложное структурное образование, включающее в себя четыре ключевых компонента: мотивы, цели, эмоциональные переживания и интересы [15; 82]. В структуре учебной мотивации принято выделять несколько классификационных групп: внешние и внутренние мотивы, познавательные и социальные побуждения, а также два фундаментальных нейрофизиологических комплекса — систему избегания неудач (волевой компонент) и систему приближения успеха (эмоциональный компонент) [14; 110]. Данные структурные элементы находятся в сложном взаимодействии, определяя направленность, интенсивность и устойчивость учебной деятельности.

Индивидуальный темп обучения оказывает многоаспектное влияние на мотивационную сферу учащихся, проявляющееся как в позитивных, так и в негативных эффектах. Когда учащийся имеет возможность работать в комфортном для него темпе, он начинает отчетливо осознавать взаимосвязь между прилагаемыми усилиями и успешностью выполнения учебных задач [26; 51]. Эта прозрачная связь становится мощным фактором повышения познавательного интереса, поскольку ученик получает подтверждение собственной эффективности и компетентности. Адаптация учебных материалов и методов преподавания к индивидуальным интересам и познавательным предпочтениям учащихся создает условия для усиления внутренней мотивации даже в тех случаях, когда присутствуют внешние побудители (например, стремление к получению высокой оценки или

социальному одобрению). В такой образовательной среде внешние стимулы не подавляют внутренние, а вступают с ними в конструктивное взаимодействие. Предоставление учащемуся возможности выбора собственного темпа обучения трансформирует его отношение к образовательному процессу: из пассивного объекта педагогических воздействий он превращается в активного субъекта, принимающего ответственные решения относительно собственной учебной деятельности. Эта субъектная позиция становится основой для формирования устойчивой познавательной мотивации.

Вместе с тем реализация индивидуального темпа обучения сопряжена с определенными ограничениями и рисками. Ситуация, при которой задаваемый педагогом темп работы не соответствует комфортному для ученика, может провоцировать серьезные трудности. В частности, если индивидуальный темп учащегося ниже требований, предъявляемых учителем в рамках классно-урочной системы, такой школьник оказывается в неоптимальном для себя режиме работы, что ведет к нарастанию учебного стресса и снижению результативности. Для детей с недостаточно развитым произвольным вниманием прямая корреляция между темпом работы и качеством ее выполнения может отсутствовать. Такие учащиеся могут функционировать как в ускоренном, так и в замедленном режиме, однако количество допускаемых ошибок при этом достигает такого уровня, что объем выполненной работы перестает играть существенную роль. Более того, искусственное форсирование темпа в большинстве случаев оказывает негативное влияние на эффективность учебной деятельности этой категории обучающихся.

Для эффективной реализации принципа индивидуального темпа и целенаправленного воздействия на мотивационную сферу учащихся в педагогической практике могут быть использованы следующие методические решения [24; 91]. Формативное оценивание предполагает предоставление учителем оперативной обратной связи в процессе выполнения учебных

заданий, что позволяет учащемуся своевременно идентифицировать собственные слабые стороны и выстраивать индивидуальную траекторию их преодоления. В отличие от итогового оценивания, формативное ориентировано на процесс и развитие, а не на конечный результат. Эффективным приемом выступает организация фронтального опроса таким образом, чтобы учащиеся начинали свои ответы с фразы «Я знаю, что...». Такой речевой конструкт способствует росту уверенности в собственных силах, актуализирует имеющиеся знания и создает позитивный эмоциональный фон. Игровые методики, проектная деятельность, организация командного взаимодействия трансформируют традиционный урок из пространства пассивного восприятия информации в среду активного участия, что существенно повышает познавательный интерес и вовлеченность учащихся. Педагогическое сопровождение процесса целеполагания, помощь учащимся в определении значимых и достижимых учебных целей выступает важным инструментом стимулирования внутренней мотивации. Критически важным условием при этом является выдвижение индивидуальных и реалистичных требований к каждому ученику: завышенные, не соответствующие актуальным возможностям цели приводят к разочарованию и угасанию интереса к учению.

Проблема соотношения индивидуального темпа обучения и мотивационной сферы учащихся находит отражение в ряде научных работ, представляющих интерес для педагогической теории и практики. В исследовании Виталия Потопахина обосновывается положение о том, что требование работать в едином для всех темпе может программировать значительную часть учащихся на хроническое непонимание учебного материала [27; 19]. По мнению автора, это непонимание со временем не только не преодолевается, но и усиливается, трансформируясь в устойчивое отторжение предмета. Альтернативой выступает построение учебного курса в виде набора блоков прикладных задач, что открывает уникальную возможность для реализации индивидуального темпа образовательного

процесса. Однако данный принцип вступает в фундаментальное противоречие с существующей классно-урочной системой, которая предполагает, что группа учащихся в одно и то же время осваивает одинаковый объем материала. Такая организация обучения была бы оправдана лишь в том случае, если бы все учащиеся демонстрировали примерно равный темп усвоения, что практически невозможно в силу различий в уровне интеллектуального развития, работоспособности и мотивации.

Автор подчеркивает, что темп восприятия материала является сугубо личностным фактором, что подтверждается не только данными психологической науки, но и элементарным здравым смыслом. Статистическое усреднение темпа возможно лишь при допущении, что более медленный ученик будет усваивать знания с меньшим качеством, но принципиальная проблема заключается в структурной организации знания. Знание не представляет собой аморфную массу — оно имеет дискретную структуру, состоящую из логически завершенных смысловых единиц. Смысловую единицу можно либо усвоить в полном объеме, либо не усвоить вовсе, подобно тому, как невозможно выпить «полстакана» смысла. Смысл существует как целостное образование. Следовательно, ученик, не успевающий за усредненным темпом, оказывается в ситуации, которую автор характеризует как «летальное» отставание, имеющее долгосрочные негативные последствия.

Не менее значимым фактором выступают особенности памяти. Процесс восприятия и понимания смысловой единицы включает установление логических связей между новым знанием и уже имеющимся в когнитивной структуре учащегося материалом. Однако понимание — лишь необходимое, но недостаточное условие усвоения. Запоминание представляет собой нейрофизиологический процесс, требующий определенного временного ресурса. Невозможно потребовать от ученика запомнить любой объем информации за произвольно короткое время. Забытый материал оказывается бессмысленно потерянным временем, чем, в частности, объясняется

ущербность попыток интенсивной подготовки к экзаменам методом кратковременного заучивания. Суть такого подхода заключается в том, что учащийся загружает в память значительный объем информации за сжатые сроки. Если эти сроки оказываются ниже его индивидуальной нейрофизиологической скорости запоминания, можно с высокой степенью уверенности прогнозировать быстрое забывание усвоенного материала. Ускоренная подготовка к экзаменам предполагает именно такой высокий темп заучивания, в результате чего материал, даже если он представляет собой повторение ранее изученного, воспринимается как новый. Из приведенных аргументов следует принципиальная значимость тезиса о том, что темп изучения материала должен соответствовать нейрофизиологическим возможностям учащегося. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость индивидуального темпа как единственного способа согласования скорости обучения с актуальными возможностями ученика.

В статье Н. А. Коростелевой «Особенности учебной мотивации детей младшего школьного возраста» представлен анализ структуры учебной мотивации и факторов, влияющих на ее формирование, с акцентом на специфику детей младшего школьного возраста в современных образовательных условиях начальной школы [20; 22-25]. В ходе эмпирического исследования, проведенного автором, применялся комплекс диагностических методик: опросник Н. Г. Лускановой «Оценка уровня школьной мотивации», проективные методики, диагностическая методика уровня самооценки личности Г. Н. Казанцевой, тесты на выявление мотивации учащихся М. В. Матюхиной, тест временной перспективы Ж. Нюттена. Результаты исследования позволили установить, что дети младшего школьного возраста характеризуются различным уровнем учебной мотивации, при этом значимым фактором, определяющим ее особенности, выступает самооценка школьника.

Работа Л. В. Гончарик «Влияние групповой формы работы на формирование и развитие учебной мотивации» посвящена анализу

возможностей организации коллективного взаимодействия в образовательном процессе [11; 142-147]. Автор отмечает, что ключевыми условиями сохранения и развития мотивации выступают: обеспечение должного уровня самостоятельности учащихся, успешность выполняемых ими учебных действий и организация систематической положительной обратной связи. Групповая форма работы, при соблюдении этих условий, создает дополнительный мотивационный потенциал за счет включения механизмов социального сравнения, взаимной поддержки и коллективной ответственности.

Проведённый анализ теоретических источников позволяет заключить, что индивидуальный темп обучения является одним из ключевых факторов, определяющих состояние и динамику учебной мотивации учащихся.

Мотивация, понимаемая как сложная психофизиологическая система побуждений (внутренних и внешних, положительных и отрицательных, устойчивых и ситуативных), выступает связующим звеном между личностью ученика и образовательным процессом. Её формирование и развитие неразрывно связаны с практической деятельностью обучающегося.

Выводы по первой главе

Подводя итог первой главе, мы можем сделать следующие выводы. Установлено, что личностно-ориентированное обучение обладает рядом существенных достоинств: признание ценности внутреннего мира и уникальности каждого учащегося, направленность на целостное развитие личности, гибкость в построении содержания и методов обучения. Данный подход способствует формированию устойчивой познавательной мотивации, развитию рефлексивных способностей, созданию психологически комфортной образовательной среды.

Вместе с тем выявлены слабые стороны личностно-ориентированного обучения, требующие осмысленного подхода к их преодолению: риск

снижения академического уровня знаний при переоценке интересов учащихся, сложность реализации в условиях классно-урочной системы, противоречие между принципом субъектности и коллективной познавательной деятельностью, снижение воспитательной роли учителя, отсутствие взаимного умственного обогащения учащихся, недостаточное развитие устной речи.

Особое внимание уделено индивидуальному темпу обучения как фактору, влияющему на мотивацию. Установлено, что работа в комфортном темпе способствует осознанию взаимосвязи между усилиями и успехом, формированию субъектной позиции и устойчивой познавательной мотивации. Однако рассогласование темпа может приводить к учебному стрессу и снижению результативности. Эффективными методами учета индивидуального темпа выступают формативное оценивание, создание ситуаций успеха, интерактивные технологии, постановка реалистичных целей.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет заключить, что личностно-ориентированное обучение представляет собой перспективную образовательную парадигму, однако его эффективная реализация требует осознанного подхода к преодолению выявленных ограничений. Полученные теоретические положения служат основой для разработки методических рекомендаций по реализации личностно-ориентированного обучения в профессиональной образовательной организации.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ГБПОУ «ЧЕЛЯБИНСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОЛЛЕДЖ»

2.1. Анализ деятельности «ЧелПК», по реализации личностно-ориентированного обучения на занятиях по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности»

Челябинский профессиональный колледж (ЧелПК) является одним из ведущих государственных профессиональных образовательных учреждений Челябинской области, осуществляющим подготовку квалифицированных специалистов среднего звена более чем по 15 специальностям, включая укрупнённую группу специальностей «Образование и педагогические науки». Колледж ведёт свою образовательную деятельность с 1992 года и за время своего существования зарекомендовал себя как инновационное образовательное учреждение, активно внедряющее современные педагогические технологии, ориентированные на личностное развитие обучающихся и их успешное трудоустройство. В настоящее время в ЧелПК обучается свыше 2000 студентов, а подготовку ведут более 120 высококвалифицированных преподавателей, среди которых имеются кандидаты наук, заслуженные педагоги и практикующие специалисты в соответствующих профессиональных сферах.

Материально-техническая база ЧелПК включает современные учебные аудитории, оснащённые мультимедийным оборудованием, компьютерные классы с доступом к справочным правовым системам (в том числе «КонсультантПлюс» и «Гарант»), библиотеку с обширным фондом учебно-методической и нормативно-правовой литературы, а также специализированные кабинеты для проведения практических занятий по профильным дисциплинам. Важной составляющей образовательной среды

колледжа является наличие Центра содействия трудоустройству выпускников и юридической клиники, что позволяет студентам не только осваивать теоретический материал по правовым дисциплинам, но и применять полученные знания в реальных консультационных ситуациях под руководством преподавателей-практиков.

Миссия ЧелПК заключается в подготовке конкурентоспособных, компетентных и социально ответственных специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности и непрерывному саморазвитию. В рамках реализации данной миссии колледж делает акцент на гуманизацию образования, индивидуализацию образовательных траекторий и формирование у студентов активной гражданской позиции, правосознания и профессиональной этики. Особое внимание уделяется созданию условий для развития самостоятельности и ответственности обучающихся, что полностью коррелирует с задачами личностно-ориентированного подхода, избранного в качестве методологической основы данной выпускной квалификационной работы.

Стратегическими партнёрами ЧелПК являются образовательные организации различных типов (дошкольные образовательные учреждения, школы, организации дополнительного образования), органы социальной защиты населения, некоммерческие организации, а также территориальные органы Министерства труда и социальной защиты Челябинской области. Это сотрудничество позволяет выстраивать практико-ориентированное обучение, проводить учебные и производственные практики на реальных рабочих местах, а также привлекать специалистов-практиков к проведению занятий по правовым дисциплинам, включая разбор конкретных профессионально-правовых ситуаций, возникающих в деятельности педагогов и социальных работников.

В образовательном процессе ЧелПК последовательно реализуются принципы личностно-ориентированного обучения, которые проявляются в следующих аспектах: признание уникальности и неповторимости каждого

обучающегося; создание ситуации выбора (форм выполнения заданий, уровней сложности, тем для самостоятельного изучения, способов контроля); опора на субъектный опыт студентов, включая их предыдущие учебные достижения и опыт, полученный в ходе практик; организация рефлексивной деятельности; фасилитационная позиция преподавателя, который выступает не транслятором знаний, а тьютором, сопровождающим индивидуальный образовательный маршрут студента. Данные принципы находят своё отражение в рабочих программах всех дисциплин профессионального цикла, включая дисциплину «Правовое обеспечение профессиональной деятельности».

Реализация учебной дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в Челябинском профессиональном колледже (далее — ЧелПК) осуществляется на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и с опорой на принципы личностно-ориентированной образовательной парадигмы. Проектирование оценочной системы по данной дисциплине нацелено на выявление степени сформированности у обучающихся комплекса знаний, умений и практических навыков, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности в сфере образования. Оценочные процедуры выполняют не только контролирующую, но и развивающую функцию, что полностью согласуется с целевыми установками личностно-ориентированного подхода, предполагающего создание педагогических условий для индивидуального становления обучающихся, формирования их профессиональной ответственности, правосознания и общей компетентности.

В рамках освоения дисциплины оценке подлежат следующие результаты: сформированность практических умений; степень усвоения теоретического материала; способность применять полученные знания в профессионально значимых ситуациях; уровень развития самостоятельности и критического мышления. Формирование практических умений выступает

ключевым результатом освоения курса. Проверка указанных умений реализуется посредством практико-ориентированных методов, соответствующих принципам личностно-ориентированного обучения.

Одним из центральных результатов освоения дисциплины является способность обучающихся использовать нормативные правовые акты, регулирующие профессиональную деятельность в сфере образования. Данное умение раскрывается через следующие составляющие: нахождение правовой нормы, регламентирующей конкретную профессиональную ситуацию; сопоставление требований различных нормативных документов; корректное применение правовых положений при решении профессиональных задач. Критериями оценки выступают: самостоятельность поиска правовой информации; точность и корректность применения правовых норм; способность аргументировать принятое решение; умение обосновывать выбор конкретного нормативного акта. Для оценки применяются следующие методы: экспертное наблюдение, анализ практических работ, мониторинг динамики самостоятельности обучающегося, устный и письменный опрос, дифференцированный зачет.

Важным результатом освоения дисциплины является способность обучающихся защищать свои права в соответствии с гражданским, гражданским процессуальным и трудовым законодательством. В контексте личностно-ориентированного подхода данное умение рассматривается как значимый компонент формирования профессиональной позиции будущего специалиста. Критерии оценки включают: способность выбирать оптимальный правовой механизм защиты; умение выстраивать правовую позицию; аргументированность обоснований; корректность использования законодательных норм. Методы оценки: анализ ситуационных задач, выполнение практических кейсов, проведение ролевых игр, экспертное наблюдение, дифференцированный зачет.

Способность анализировать и оценивать правовые последствия действий является необходимым условием эффективной профессиональной

деятельности в образовательной организации. Критерии оценки: умение выявлять нарушения законодательства; логичность и обоснованность правовой позиции; способность определять возможные последствия действий или бездействия участников образовательных отношений. Методы оценки: письменный анализ правовых ситуаций, экспертное наблюдение, групповые обсуждения, решение кейсов.

Теоретическая подготовка обучающихся осуществляется в соответствии с рабочей программой дисциплины. Усвоение теоретических знаний проверяется в ходе аудиторных занятий и в процессе самостоятельной работы обучающихся. Студенты должны знать: основные положения Конституции Российской Федерации; права и свободы человека и гражданина и механизмы их реализации; понятия и основы правового регулирования в сфере образования; нормативные правовые акты, регулирующие образовательные отношения; социально-правовой статус педагогического работника; порядок заключения и прекращения трудового договора; правила оплаты труда педагогических работников; основы дисциплинарной и материальной ответственности; виды административных правонарушений и административной ответственности; нормативно-правовые механизмы защиты нарушенных прав. Методы оценки теоретических знаний: устный опрос, письменные задания, решение тестовых заданий, выполнение аналитических работ, дифференцированный зачет.

С целью выявления исходного уровня сформированности правовых компетенций у обучающихся «ЧелПК» автором был разработан и апробирован опросник, состоящий из трех блоков: блок А (оценка практических умений) включал 10 заданий на применение нормативных актов; блок Б (определение уровня самостоятельности) содержал 5 ситуационных задач; блок В (учебная мотивация) включал 5 вопросов по шкале Лайкерта. Для получения объективных данных было проведено анкетирование, в котором приняли участие 72 студента 2–3 курсов специальностей «Педагогика дополнительного образования» и «Социальная работа». Результаты опроса

прошли первичную обработку и послужили фундаментом для разработки авторских рекомендаций, представленных в параграфе 2.2. Результаты констатирующего этапа показали, что исходный уровень правовой компетентности характеризуется преобладанием репродуктивного уровня (42% обучающихся) и средним показателем сформированности практических умений 41%.

Особенностью системы оценивания в «ЧелПК» является предоставление обучающемуся возможности выбора формы контроля, что соответствует принципам личностно-ориентированного обучения и выступает дополнительным фактором повышения учебной мотивации. Такой подход позволяет учитывать индивидуальные образовательные потребности студентов, их познавательные предпочтения и личностные особенности, создавая условия для более осмысленного и ответственного отношения к процессу освоения дисциплины.

Особого внимания заслуживает мониторинг динамики самостоятельности обучающегося — метод, указанный в критериях оценки. В «ЧелПК» реализуется трехуровневая система фиксации прогресса:

- Репродуктивный уровень (начало освоения дисциплины): студент работает с нормативными актами только под прямым руководством преподавателя, испытывает трудности в выборе нужной нормы, нуждается в алгоритме действий.
- Частично-поисковый уровень (середина курса): обучающийся самостоятельно находит правовую норму, но испытывает затруднения при сопоставлении нескольких актов; способен решать типовые задачи без помощи.
- Творческий уровень (завершение дисциплины): студент самостоятельно выстраивает правовую позицию, аргументирует решение, обнаруживает правовые коллизии и предлагает способы их разрешения, способен обучать других основам правовой грамоты.

Переход с одного уровня на другой фиксируется преподавателем через экспертные наблюдения, анализ практических работ и результаты выполнения кейсов. Этот подход не только оценивает, но и формирует правовую компетентность, что соответствует развивающей функции контроля.

Для наглядности представим в таблице результаты освоения дисциплины, критерии и методы оценки.

Таблица 1 - Результаты освоения дисциплины, критерии и методы оценки

Результаты обучения	Критерии оценки	Методы оценки
Умения		
Использование нормативных правовых актов	Степень самостоятельности, корректность применения нормы, аргументированность решения	Наблюдение, анализ практических работ, устный и письменный опрос, зачёт
Защита своих прав	Обоснованность правовой позиции, выбор правового механизма	Кейсы, ролевые игры, анализ ситуаций, зачёт
Правовой анализ последствий действий	Точность правовой оценки, выявление нарушений, логичность выводов	Аналитические задания, наблюдение, обсуждение
Знания		
Основные положения Конституции РФ	Полнота и осознанность знаний	Опрос, тестирование
Права и свободы человека и гражданина	Понимание механизмов реализации	Письменные задания, обсуждение

Результаты обучения	Критерии оценки	Методы оценки
Правовое регулирование образования	Владение понятиями	Практические задания
Нормативные акты в сфере образования	Умение работать с документами	Анализ правовых актов
Социально-правовой статус педагога	Знание обязанностей и прав	Опрос
Трудовой договор	Понимание процедур заключения и прекращения	Задачи
Оплата труда педагогов	Корректность применения норм	Анализ документов
Ответственность работника	Умение классифицировать виды ответственности	Письменный опрос
Административная ответственность	Точность знания видов правонарушений	Тестирование
Защита нарушенных прав	Знание механизмов судебной защиты	Кейсы, анализ ситуаций

Следовательно, система оценивания результатов освоения учебной дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», реализуемая в Челябинском профессиональном колледже, полностью соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и функционирует в русле личностно-ориентированной образовательной парадигмы.

Проведенный анализ позволяет заключить, что применяемая система оценивания характеризуется комплексностью и многоуровневостью, нацелена на формирование профессиональных компетенций, учитывает индивидуальные особенности обучающихся и обеспечивает объективность при определении степени усвоения теоретического материала и сформированности практических навыков.

Полученные в ходе реализации дисциплины результаты подтверждают обоснованность применения личностно-ориентированных образовательных технологий в учебном процессе, а также их положительное воздействие на становление профессионально значимых и личностных качеств студентов.

2.2. Методические рекомендации по разработке практических занятий на основе личностно-ориентированного обучения по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», апробация и оценка эффективности их применения

Методические рекомендации по организации практических занятий по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» направлены на формирование профессиональных правовых компетенций обучающихся в условиях реализации личностно-ориентированного подхода в Челябинском профессиональном колледже. Практические занятия являются ключевым компонентом учебного процесса, так как именно в процессе их выполнения студенты применяют теоретические знания на практике, учатся анализировать правовые ситуации, принимать решения, формировать и обосновывать собственную позицию. Личностно-ориентированное обучение позволяет учитывать индивидуальные особенности, уровень подготовки и темп усвоения материала каждого студента, что обеспечивает возможность построения индивидуальной образовательной траектории и повышение мотивации к обучению.

Принципы, на которых строится разработка практических занятий, включают индивидуализацию, профессиональную направленность, активность и самостоятельность, вариативность, сотрудничество и рефлексивность. Принцип индивидуализации предполагает учет личностных характеристик, интересов и потребностей обучающихся, возможность выбора уровня сложности и формата задания. Принцип профессиональной направленности определяет содержание занятий: они должны моделировать реальные ситуации профессиональной деятельности педагогов и социальных работников, способствовать развитию аналитического мышления и формированию правовой культуры. Принцип активности и самостоятельности ориентирован на включение студентов в активный поиск нормативной информации, формирование правовой позиции и аргументацию решений, что способствует развитию критического мышления и профессиональной ответственности. Принцип вариативности предполагает наличие заданий разного уровня сложности и типов: аналитических, ситуационных, проектных и исследовательских. Принцип сотрудничества предполагает групповую работу, обсуждение кейсов, коллективный анализ и совместное принятие решений, что развивает коммуникативные навыки и способность работать в команде. Принцип рефлексивности направлен на развитие навыков самоанализа и самооценки, осознание достижений и выявление трудностей, что позволяет корректировать индивидуальную траекторию обучения.

Структура практического занятия, разработанного с учетом личностно-ориентированного подхода, включает несколько взаимосвязанных этапов. Мотивационно-целевой этап направлен на постановку цели занятия в доступной форме, актуализацию имеющихся знаний и создание проблемной ситуации для анализа. Операционно-деятельностный этап предполагает выполнение основных заданий: анализ нормативных актов, решение кейсов, моделирование профессиональных ситуаций, поиск информации и формирование обоснованных решений. На аналитико-оценочном этапе проводится обсуждение результатов, выявление ошибок, сопоставление

различных вариантов решений и формирование выводов. Рефлексивно-оценочный этап включает самооценку, обсуждение достигнутых результатов и планирование дальнейшего развития компетенций.

Содержание практических занятий должно соответствовать профессиональным компетенциям и включать следующие виды заданий: аналитические (работа с нормативными актами и выявление ключевых положений), казусы и ситуационные задачи (моделирование реальных конфликтных и правовых ситуаций), ролевые и деловые игры (выполнение профессиональных ролей: педагог, социальный педагог, руководитель, юрист), работа с официальными документами (трудовые договоры, локальные акты, заявления, жалобы), проектные мини-задания (разработка памяток по защите прав, алгоритмов действий, схем взаимодействия участников образовательного процесса), экспертиза локальных нормативных актов образовательной организации. Каждый вид задания способствует формированию навыков анализа, принятия решений, правовой аргументации и профессиональной ответственности.

В ходе апробации разработанных методических рекомендаций на формирующем этапе эксперимента (январь-февраль 2026 г.) был проведен сравнительный анализ результатов в контрольной группе (КГ, 36 человек, традиционное обучение) и экспериментальной группе (ЭГ, 36 человек, обучение по предложенным рекомендациям). На контрольном этапе использовались те же диагностические материалы, что и на констатирующем, что позволило оценить динамику. Результаты опроса и апробации прошли статистическую обработку и послужили доказательством эффективности предложенных методических решений.

Для более наглядного представления методики практических занятий целесообразно использовать таблицу с примерами заданий, этапами работы и критериями оценки.

Таблица 2 - Примеры практических заданий по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности».

№	Тип задания	Пример практического задания	Этап работы студента	Критерии оценки
1	Аналитическое	Анализ типового трудового договора, выявление обязательных и факультативных условий	Самостоятельная работа с документом, выявление рисков, подготовка предложений по корректировке	Полнота и правильность анализа, умение применять трудовое законодательство, аргументация
2	Казус	Ситуация нарушения прав ученика педагогом	Определение нарушенных прав, выявление норм права, предложение способов защиты	Правильность выявленных норм, полнота предложенных мер, обоснованность решений
3	Ролевая игра	Решение трудового спора между педагогом и администрацией	Распределение ролей, подготовка правовых аргументов, презентация позиции	Аргументированность, умение работать в команде, навыки коммуникации
4	Проект	Разработка алгоритма защиты прав педагогов	Формирование пошагового плана, создание памятки, презентация проекта	Практическая применимость, полнота, качество презентации

№	Тип задания	Пример практического задания	Этап работы студента	Критерии оценки
5	Экспертиза	Анализ локальных нормативных актов учреждения	Проверка соответствия законодательству, выявление ошибок, представление отчета	Корректность экспертизы, умение выявлять несоответствия, аргументация

Нами представлены сводные таблицы с данными, подтверждающими эффективность апробации.

Таблица 3 - Сравнительные результаты сформированности практических умений (контрольный этап)

Критерий	Контрольная группа (КГ), %	Экспериментальная группа (ЭГ), %	Прирост в ЭГ
Умение находить правовую норму	68	88	+20
Аргументированность правовой позиции	55	82	+27
Решение ситуационной задачи (казуса)	60	85	+25
Работа с нормативными актами	70	90	+20
Средний показатель	63,25	86,25	+23

Таблица 4 - Динамика уровня самостоятельности в экспериментальной группе
(в % от группы)

Уровень самостоятельности	Констатирующий этап	Контрольный этап	Изменение
Репродуктивный	42	11	-31
Частично-поисковый	45	42	-3
Творческий	13	47	+34

Также для наглядности полученные данные представлены в виде диаграмм и графика.

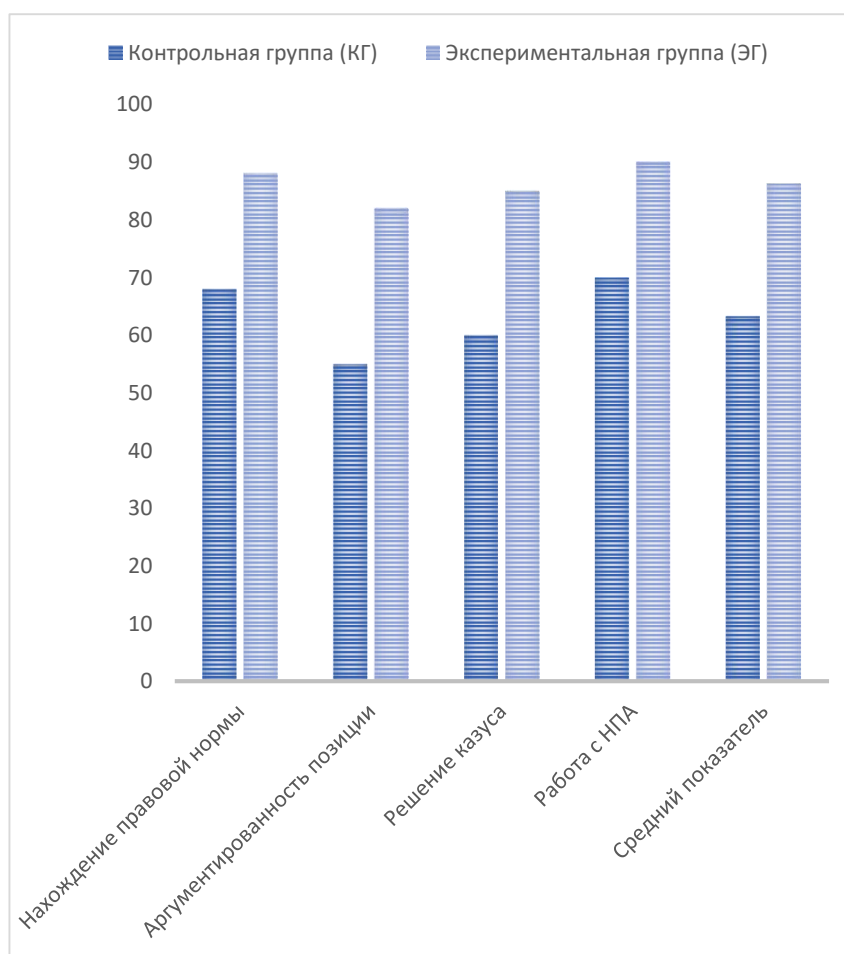


Рисунок 1 - Сравнение средних показателей сформированности умений в КГ
и ЭГ

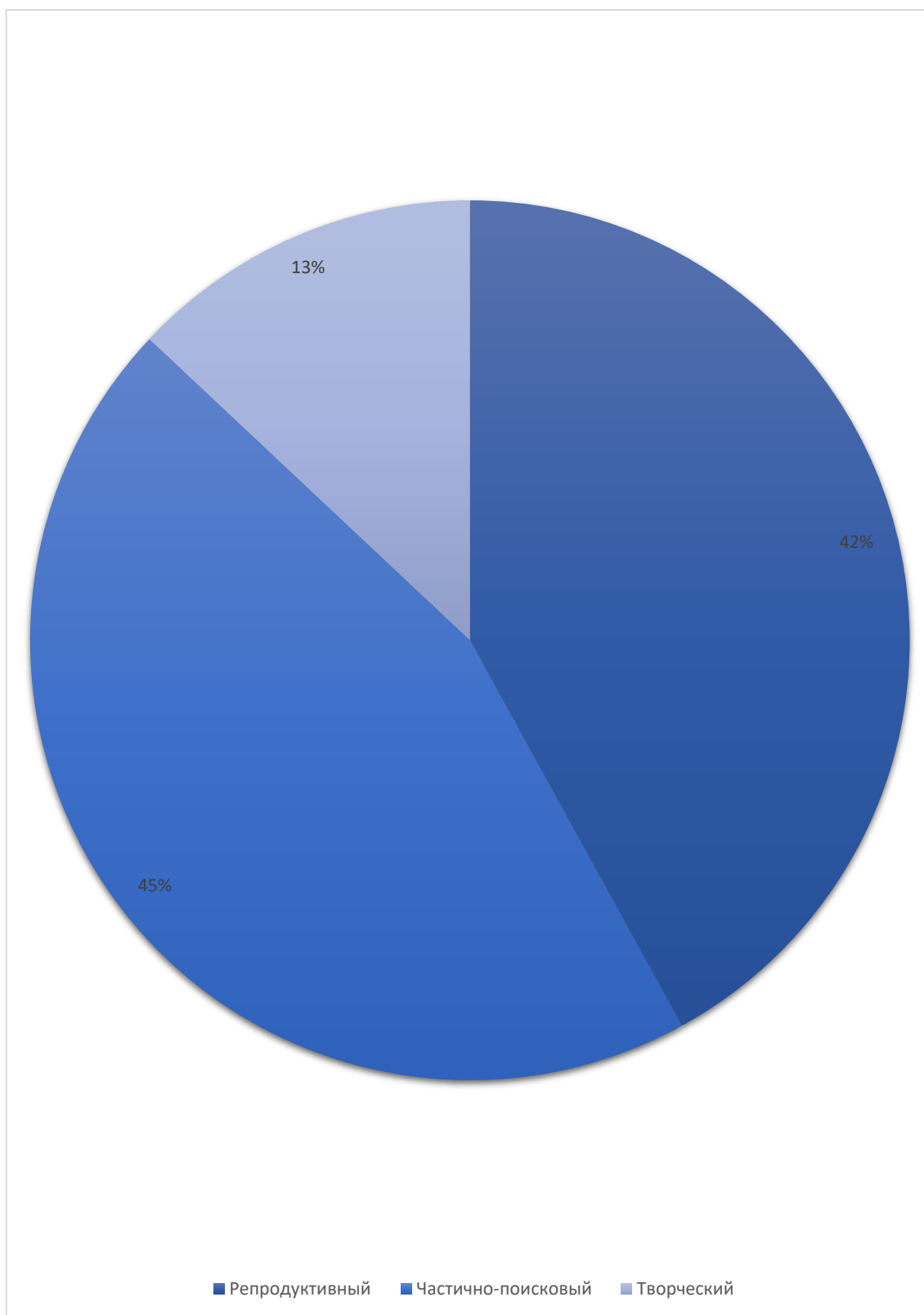


Рисунок 2 - Распределение студентов ЭГ по уровням самостоятельности до эксперимента

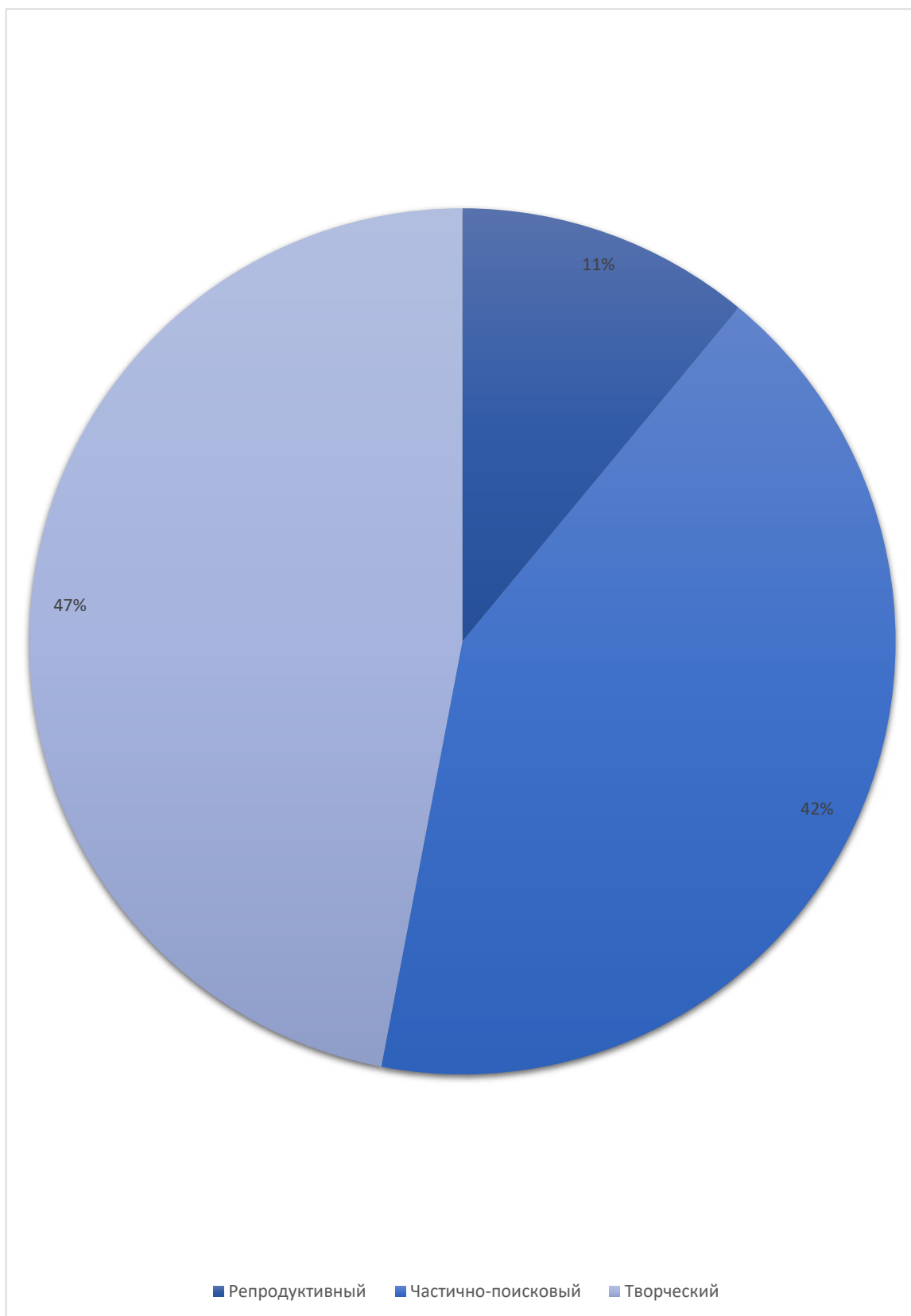


Рисунок 3 - Распределение студентов ЭГ по уровням самостоятельности после эксперимента

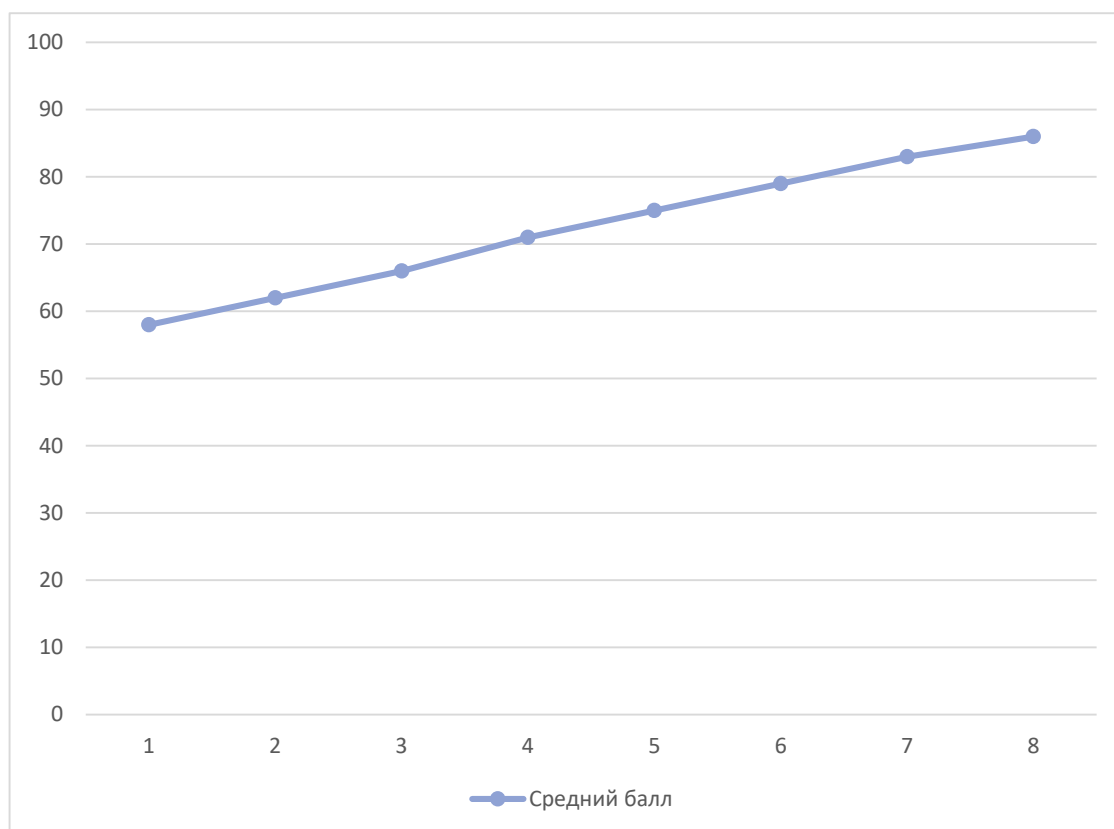


Рисунок 4 - Динамика среднего балла за выполнение практических работ в ЭГ в течение формирующего этапа

В исследовании приняли участие 72 студента 2–3 курсов специальностей «Педагогика дополнительного образования» и «Социальная работа», осваивающие дисциплину «Правовое обеспечение профессиональной деятельности». Участники были разделены на две группы по 36 человек: контрольная группа (КГ) продолжала обучение по традиционной методике, экспериментальная группа (ЭГ) обучалась с применением разработанных автором методических рекомендаций.

Апробация проводилась в три этапа:

Первый этап – констатирующий (январь 2026 г.). На данном этапе была проведена диагностика исходного уровня сформированности правовых компетенций, самостоятельности и учебной мотивации студентов обеих групп. Для этого автором был разработан и апробирован опросник, состоящий

из трёх блоков (оценка практических умений, определение уровня самостоятельности, диагностика мотивации). Анкетирование проводилось в письменной форме на учебных занятиях. Результаты констатирующего этапа показали, что исходные показатели в КГ и ЭГ сопоставимы (разница не превышала 2–3%), что обеспечило корректность последующего сравнения, данный авторский опросник мы представили ниже (см. приложение 1).

Второй этап – формирующий (февраль 2026 г.). На этом этапе в экспериментальной группе были внедрены разработанные методические рекомендации. Ключевые изменения в учебном процессе ЭГ включали:

- использование кейс-метода – студенты решали практические ситуации, моделирующие реальные профессиональные конфликты и правовые коллизии;
- ролевые и деловые игры – моделирование ситуаций «педагог – родитель», «работник – работодатель», «трудовой спор» с распределением ролей;
- вариативность заданий – студентам предоставлялось право выбора уровня сложности и формы выполнения задания (письменный анализ, устное обоснование, презентация, групповая работа);
- работу в малых группах – коллективное решение казусов с последующей взаимопроверкой и обсуждением;
- рефлексивные процедуры – в конце каждого занятия студенты заполняли листы самооценки, фиксируя достижения и трудности;
- тьюторское сопровождение – преподаватель оказывал индивидуальную помощь студентам, испытывающим затруднения, корректируя их образовательную траекторию.

Контрольная группа занималась по той же рабочей программе, но без применения указанных методов: занятия проводились в традиционной форме (объяснение материала, фронтальный опрос, решение типовых задач по образцу).

Третий этап – контрольный (февраль 2026 г.). По завершении формирующего этапа было проведено итоговое анкетирование с использованием тех же диагностических материалов, что и на констатирующем этапе. Это позволило оценить динамику изменений в каждой группе и сравнить результаты. Дополнительно был проведён анализ итогов дифференцированного зачёта по дисциплине и опрос удовлетворённости студентов (в ЭГ).

Обработка и анализ результатов осуществлялись методами количественного (подсчёт средних показателей, процентных долей) и качественного анализа. Данные были сведены в таблицы и визуализированы в виде диаграмм и графиков, представленных выше.

Результаты апробации показали, что в экспериментальной группе:

- средний показатель сформированности практических умений вырос с 63,25% до 86,25% (прирост +23%);
- доля студентов с творческим уровнем самостоятельности увеличилась с 13% до 47% (+34%);
- 89% студентов отметили повышение мотивации и удовлетворённость новыми формами работы.

В контрольной группе значимой положительной динамики зафиксировано не было (прирост среднего показателя составил 6%).

Также ниже представляем технологические карты, которые отражают структуру занятия, реализованного в экспериментальной группе в ходе формирующего этапа апробации (февраль 2026 г.). В занятии использованы следующие элементы: кейс-метод, ролевые и деловые игры, вариативность заданий, работа в малых группах с взаимопроверкой, рефлексивные процедуры (листы самооценки), тьюторское сопровождение преподавателя.

Технологическая карта занятия

Учебная дисциплина: Правовое обеспечение профессиональной деятельности

Специальность: 44.02.01 Дошкольное образование

Тема занятия: Профессионально-правовые ситуации в деятельности педагога (трудовые споры, конфликты «педагог – родитель», «работник – работодатель»)

Тип занятия: Комбинированный урок с использованием кейс-метода, ролевых и деловых игр

Место проведения: ЧелПК «Челябинский профессиональный колледж»

Цель занятия (лично-ориентированная): формирование правовой компетенции студента через решение практических профессиональных ситуаций, развитие самостоятельности и учебной мотивации с учётом субъектного опыта и будущей роли педагога.

Ход занятия

Этап занятия	Деятельность преподавателя	Деятельность студента (с элементами выбора / ЛОО)	Планируемые результаты (Л – личностные, ПК – профессиональные компетенции)
1. Мотивационно-ориентированный (5–7 мин)	Создаёт проблемную ситуацию: «Представьте, что в вашей группе возник конфликт между родителем и воспитателем. Родитель требует личных данных другого ребёнка. Как бы вы поступили?»	Вспоминают опыт практики или личные наблюдения. Формулируют ожидания и опасения. Определяют для себя дефициты в правовых знаниях.	Л: Самоопределение в профессиональной роли, осознание необходимости правовых знаний.

2. Актуализация субъектного опыта (10 мин)	Проводит блиц-опрос по ключевым правовым понятиям (ТК РФ, права педагога, ответственность). Предлагает «Правовую разминку» с элементами выбора.	Студенты сами выбирают уровень сложности вопроса (базовый / повышенный). Отвечают, аргументируют.	ПК: Знание норм трудового и образовательного законодательства.
3. Практический этап: решение кейсов и ролевые игры (35–40 мин)	Организует работу в малых группах. Предлагает кейсы по типу: «педагог – родитель», «работник – работодатель», «трудовой спор». Запускает ролевую игру с распределением ролей.	Студенты выбирают роль (педагог, родитель, работодатель, представитель администрации). В малых группах коллективно решают казусы. Проводят взаимопроверку и обсуждение.	Л: Развитие коммуникативных навыков, правовой ответственности, умения работать в команде. ПК: Умение анализировать и решать профессионально-правовые ситуации.
4. Работа с вариативными заданиями (20–25 мин)	Предлагает студентам выбор формы выполнения задания (на основе принципа вариативности из вашего текста). Осуществляет тьюторское сопровождение – индивидуально помогает испытывающим затруднения.	Выбор задания: 1. Письменный анализ кейса с правовым обоснованием. 2. Устное обоснование позиции в мини-дискуссии. 3. Презентация алгоритма решения ситуации. 4. Групповая работа с разбором нескольких кейсов.	ПК: Умение анализировать локальные нормативные акты, применять правовые нормы к конкретным ситуациям. Л: Самостоятельность в выборе формы деятельности.
5. Рефлексивно-оценочный (10 мин)	Организует рефлексивные процедуры. Задаёт вопросы: «Что в решении правовых	Заполняют листы самооценки (фиксируют достижения и трудности). Анализируют свою деятельность. Делают	Л: Осознание себя как субъекта правовых отношений,

	ситуаций оказалось самым сложным?», «Какие правовые знания вам пригодятся в первую очередь?»	выводы о своих правовых компетенциях.	способность к самооценке.
6. Домашнее задание (вариативно) (5 мин)	Объясняет варианты домашнего задания. Даёт рекомендации с учётом индивидуальных затруднений (тьюторский подход).	Выбор: 1. Составить памятку для молодого педагога «Как действовать в правовой конфликтной ситуации». 2. Подготовить анализ реального случая из практики / СМИ. 3. Разработать алгоритм действий педагога при трудовом споре.	

Технологическая карта занятия № 2

Учебная дисциплина: Правовое обеспечение профессиональной деятельности

Специальность: 44.02.01 Дошкольное образование

Тема занятия: Юридическая ответственность педагога: права, обязанности, дисциплинарные взыскания

Тип занятия: Урок-практикум с использованием кейс-метода и деловой игры

Место проведения: ЧелПК «Челябинский профессиональный колледж»

Цель занятия (личностно-ориентированная): формирование правовой компетенции студента через анализ ситуаций юридической ответственности педагога, развитие самостоятельности и осознанного отношения к профессиональным обязанностям.

Ход занятия

	Деятельность преподавателя	Деятельность студента (с элементами выбора)	Планируемые результаты (Л – личностные, ПК – профессиональные компетенции)
1. Мотивационно-ориентировочный (5 мин)	Создаёт проблемную ситуацию: «Воспитателя вызвали на дисциплинарную комиссию из-за жалобы родителя. Какие последствия его ожидают? Что он нарушил?»	Высказывают предположения. Формулируют свои опасения и ожидания от занятия. Вспоминают случаи из практики / новостей.	Л: Самоопределение в профессиональной роли, осознание личной ответственности.
2. Актуализация субъектного опыта (10 мин)	Проводит «Правовую разминку»: базовые понятия (дисциплинарный проступок, выговор, увольнение, должностные обязанности). Предлагает выбор уровня сложности.	Студенты самостоятельно выбирают уровень сложности вопросов (базовый / повышенный). Отвечают, дополняют друг друга.	ПК: Знание норм трудового законодательства о дисциплинарной ответственности.
3. Практический этап: решение кейсов (25 мин)	Организует работу в малых группах. Раздаёт кейсы, моделирующие реальные ситуации: • «Ребёнок получил травму на прогулке» • «Педагог опоздал на смену» • «Грубое	В малых группах коллективно разбирают кейсы. Проводят взаимопроверку и обсуждение решений. Фиксируют правовые последствия для педагога.	ПК: Умение анализировать профессиональные ситуации с правовой точки зрения. Л: Развитие коммуникативных навыков.

	Деятельность преподавателя	Деятельность студента (с элементами выбора)	Планируемые результаты (Л – личностные, ПК – профессиональные компетенции)
	обращение с родителем»		
4. Деловая игра «Дисциплинарная комиссия» (20 мин)	Организует ролевую игру. Распределяет роли: «члены комиссии», «педагог-нарушитель», «родитель», «администратор». Запускает процедуру разбирательства.	Студенты выбирают роль. Педагог аргументирует свою позицию. Комиссия принимает решение (выговор, замечание, увольнение).	Л: Правовая ответственность, умение аргументировать и отстаивать позицию. ПК: Применение норм права к реальной ситуации.
5. Работа с вариативными заданиями (15 мин)	Предлагает выбор формы выполнения задания (тьюторское сопровождение испытывающим затруднения).	Выбор студентов: 1. Письменный анализ — составить заключение комиссии. 2. Устное обоснование — защитить позицию педагога. 3. Презентация — представить алгоритм действий педагога для избежания нарушений.	ПК: Умение анализировать локальные акты и давать правовое обоснование. Л: Самостоятельность в выборе формы деятельности.
6. Рефлексивно-оценочный (10 мин)	Задаёт вопросы: «Какие последствия для педагога оказались самыми серьёзными?», «Что нового вы узнали о своих правах и обязанностях?»	Заполняют листы самооценки (фиксируют достижения, трудности, что узнали о своей ответственности). Анализируют свою деятельность.	Л: Осознание себя как субъекта правовых отношений.

	Деятельность преподавателя	Деятельность студента (с элементами выбора)	Планируемые результаты (Л – личностные, ПК – профессиональные компетенции)
7. Домашнее задание (вариативно) (5 мин)	Объясняет варианты домашнего задания. Даёт индивидуальные рекомендации.	Выбор: 1. Составить памятку «Как избежать дисциплинарного взыскания педагогу ДОУ». 2. Подготовить анализ реального случая из судебной практики. 3. Разработать алгоритм действий педагога при получении жалобы от родителя.	

Таким образом, апробация подтвердила эффективность разработанных методических рекомендаций и целесообразность их внедрения в практику преподавания дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в профессиональных образовательных организациях.

Методические формы и технологии, используемые на практических занятиях, включают кейс-метод, проблемное обучение, тьюторское сопровождение, работу в малых группах, элементы тренинговых технологий и использование информационно-коммуникационных средств. Кейс-метод позволяет моделировать сложные правовые ситуации, стимулирует поиск оптимального решения и формирование аргументированной позиции. Проблемное обучение способствует развитию критического мышления и способности анализировать профессиональные ситуации. Тьюторское сопровождение обеспечивает индивидуальное сопровождение студентов, корректировку образовательных траекторий и поддержание мотивации. Работа в малых группах развивает навыки коллективного анализа и принятия решений. Использование цифровых правовых систем («КонсультантПлюс», «Гарант») позволяет получать актуальную информацию, анализировать

документы и формировать навыки профессиональной работы с нормативными источниками.

Оценивание результатов практических занятий должно быть комплексным, с учетом процесса выполнения работы и индивидуального прогресса студентов. Критерии оценки включают правильность применения нормативных актов, аргументированность выводов, самостоятельность выполнения задания, способность работать в команде и анализировать результаты. Рекомендуется использовать рейтинговую систему, накопительное оценивание, элементы самооценки и взаимооценки, что формирует у студентов навыки самоконтроля и рефлексии.

Критерии оценки для индивидуальных письменных заданий (анализ, казус, экспертиза) представлены ниже.

Таблица 5 - Критерии оценки для индивидуальных письменных заданий (анализ, казус, экспертиза)

Критерий	Максимальный балл	Дескрипторы (что оценивается)
Правильность применения нормативных актов	5	Точность выбора статей; актуальность редакции; корректность цитирования
Аргументированность выводов	5	Наличие логической связи «норма – факт – вывод»; полнота обоснования
Самостоятельность выполнения	4	Отсутствие прямого копирования; наличие авторской интерпретации
Структурированность ответа	3	Наличие введения, основной части, заключения; логичность переходов

Критерий	Максимальный балл	Дескрипторы (что оценивается)
Оформление (грамотность, аккуратность)	3	Отсутствие орфографических и пунктуационных ошибок; соответствие требованиям

Примеры практических занятий на основе личностно-ориентированного подхода:

- Пример 1: Анализ трудового договора педагогического работника. Студенты выявляют обязательные и факультативные условия, определяют риски и формулируют предложения по корректировке.
- Пример 2: Казус «Нарушение прав обучающегося». Обучающиеся выявляют нарушенные нормы права, определяют способы защиты прав и составляют рекомендации.
- Пример 3: Ролевая игра «Решение трудового спора». Группа моделирует досудебное или судебное разбирательство, распределяя роли и формируя аргументированную позицию.
- Пример 4: Проектная работа «Создание алгоритма защиты прав педагогов». Студенты разрабатывают памятку и пошаговый план действий, закрепляя теоретические знания.
- Пример 5: Анализ локальных нормативных актов образовательного учреждения. Выполняется экспертиза документации, выявляются ошибки и разрабатываются предложения по исправлению.

В процессе организации практических занятий по правовому обеспечению профессиональной деятельности преподаватели Челябинского профессионального колледжа выявили ряд типичных ошибок студентов. Знание этих ошибок и способов их коррекции позволяет выстроить

эффективную систему индивидуальной поддержки в рамках личностно-ориентированного подхода.

Таблица 6 - Типичные ошибки студентов и способы их коррекции

Типичная ошибка	Пример проявления	Способ коррекции (педагогический прием)
Подмена правового анализа бытовой оценкой	«Мне кажется, это несправедливо» вместо ссылки на статью закона	Задание: «Найди три статьи, подтверждающих или опровергающих твою позицию». Использование алгоритма «Факт – норма – санкция»
Использование устаревших редакций нормативных актов	Ссылка на статью, которая уже утратила силу	Обучение работе с СПС «КонсультантПлюс» (функция «Редакции документа»). Введение обязательного требования указывать дату актуальности
Неполный анализ ситуации (выпадение одной из сторон)	Анализирует только права педагога, забывая об обязанностях работодателя	Использование чек-листа «Проверь себя: все ли участники правоотношений учтены?». Групповое обсуждение с назначением оппонента

Таким образом, организация практических занятий по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» на основе личностно-ориентированного обучения позволяет создать образовательную среду, способствующую формированию профессиональных компетенций, развитию аналитического и критического мышления, навыков коммуникации, самостоятельности и правового сознания обучающихся. Применение предложенных методических рекомендаций обеспечивает достижение

образовательных результатов, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом, и повышает эффективность профессиональной подготовки студентов Челябинского профессионального колледжа.

Выводы по второй главе

Проведенный во второй главе анализ деятельности Челябинского профессионального колледжа по реализации личностно-ориентированного обучения правовым дисциплинам и разработанные методические рекомендации позволяют сделать следующие выводы.

Система оценивания результатов освоения дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в ЧелПК соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и базируется на принципах личностно-ориентированного подхода. Оценочные процедуры выполняют не только контролирующую, но и развивающую функцию, направлены на формирование профессиональных компетенций, учитывают индивидуальные особенности обучающихся. Ключевыми результатами освоения дисциплины выступают: способность использовать нормативные правовые акты, регулирующие профессиональную деятельность в сфере образования; умение защищать свои права в соответствии с законодательством; способность анализировать и оценивать правовые последствия действий. Особенностью системы оценивания в колледже является предоставление студентам возможности выбора формы контроля, что способствует повышению учебной мотивации и позволяет учитывать индивидуальные образовательные потребности, познавательные предпочтения и личностные особенности обучающихся.

Разработанные методические рекомендации по организации практических занятий базируются на принципах индивидуализации,

профессиональной направленности, активности и самостоятельности, вариативности, сотрудничества и рефлексивности. Предложенная структура практического занятия включает мотивационно-целевой, операционно-деятельностный, аналитико-оценочный и рефлексивно-оценочный этапы. В качестве основных видов заданий рекомендуются: аналитическая работа с нормативными актами, решение ситуационных задач (казусов), ролевые и деловые игры, работа с официальными документами, проектные мини-задания, экспертиза локальных нормативных актов образовательной организации. Эффективными методами и технологиями выступают кейс-метод, проблемное обучение, тьюторское сопровождение, работа в малых группах, использование цифровых правовых систем «КонсультантПлюс» и «Гарант».

По итогам апробации разработанных методических рекомендаций, проведенной на базе ЧелПК с участием 72 студентов, установлена их высокая эффективность. В экспериментальной группе средний показатель сформированности практических умений вырос на 23% (с 63,25% до 86,25%), доля студентов с творческим уровнем самостоятельности увеличилась с 13% до 47% (+34%), а удовлетворенность обучением достигла 89%. Полученные данные подтверждают, что реализация личностно-ориентированного подхода через кейс-метод, ролевые игры, вариативность заданий и рефлексивные процедуры значительно повышает качество правовой подготовки будущих специалистов.

Представленные технологические карты (занятие № 1 «Профессионально-правовые конфликты и трудовые споры» и занятие № 2 «Юридическая ответственность педагога») наглядно демонстрируют реализацию разработанных автором методических рекомендаций в ходе формирующего этапа апробации. Анализ технологических карт позволяет сделать следующие выводы. В структуру занятий включены все основные элементы, описанные в методических рекомендациях: кейс-метод (решение практических ситуаций), ролевые и деловые игры («Работодатель – работник»,

«Дисциплинарная комиссия»), работа в малых группах с взаимопроверкой, вариативность заданий, рефлексивные процедуры (листы самооценки) и тьюторское сопровождение преподавателя. На каждом этапе студентам предоставляется право выбора: уровня сложности вопросов, роли в игре, формы выполнения вариативного задания, темы домашней работы, что соответствует задаче развития самостоятельности, зафиксированной в диагностическом блоке опросника. Цели каждого этапа технологической карты соотносятся с показателями, которые измерялись на констатирующем и контрольном этапах: практические умения (решение кейсов), уровень самостоятельности (выбор заданий, рефлексия), учебная мотивация (интерес через деловые игры). Единая структура занятий (мотивационный, актуализация, практический, вариативный, рефлексивно-оценочный этапы) позволяет применять разработанные методические рекомендации к различным темам дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», что подтверждается двумя представленными картами на разное содержание. Таким образом, технологические карты служат практическим инструментом внедрения разработанной методики и объясняют положительную динамику результатов экспериментальной группы, а именно прирост практических умений на 23%, увеличение доли студентов с творческим уровнем самостоятельности на 34% и повышение учебной мотивации у 89% студентов, представленные в разделе контрольного этапа апробации.

Таким образом, результаты проведенного анализа и разработанные методические рекомендации подтверждают, что личностно-ориентированный подход в обучении правовым дисциплинам является эффективным инструментом формирования профессиональных компетенций обучающихся. Его реализация обеспечивает не только усвоение теоретических знаний и формирование практических умений, но и развитие критического мышления, самостоятельности, правосознания и профессиональной ответственности будущих специалистов. Результаты опытно-экспериментальной работы

доказали практическую значимость предложенных методических решений и могут служить основанием для их внедрения в образовательный процесс других профессиональных образовательных организаций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное в рамках выпускной квалификационной работы исследование было посвящено теоретическому обоснованию и практической разработке методических рекомендаций по реализации личностно-ориентированного обучения правовым дисциплинам в профессиональной образовательной организации на примере дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в Челябинском профессиональном колледже.

В первой главе исследования был осуществлен теоретический анализ личностно-ориентированного обучения. Установлено, что данная образовательная парадигма представляет собой многомерное явление, трактуемое различными авторами как общегуманистический принцип, целевая основа педагогической деятельности, а также особая образовательная система. В работах ведущих исследователей — В.В. Серикова, Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманской, А.А. Плигина, Н.А. Алексеева — выявлены ключевые идеи личностно-ориентированного подхода: признание ценности внутреннего мира и уникальности каждого учащегося, направленность на целостное развитие личности, опора на субъектный опыт, создание ситуаций личностного самоутверждения, принципы сотрудничества, свободы выбора и событийности.

Анализ преимуществ личностно-ориентированного обучения показал, что данный подход способствует формированию устойчивой познавательной мотивации, развитию рефлексивных способностей, созданию психологически комфортной образовательной среды, подготовке к самостоятельной жизнедеятельности. Вместе с тем выявлены слабые стороны, требующие осмысленного подхода: риск снижения академического уровня знаний при переоценке интересов учащихся, сложность реализации в условиях классно-урочной системы, противоречие между субъектностью и коллективной

деятельностью, снижение воспитательной роли учителя, отсутствие взаимного умственного обогащения учащихся.

Особое внимание уделено индивидуальному темпу обучения как фактору, влияющему на мотивационную сферу. Установлено, что работа в комфортном темпе способствует осознанию связи между усилиями и успехом, формированию субъектной позиции и устойчивой познавательной мотивации, в то время как рассогласование темпа может приводить к учебному стрессу и снижению результативности.

Во второй главе проведен анализ деятельности Челябинского профессионального колледжа по реализации личностно-ориентированного обучения правовым дисциплинам. Установлено, что система оценивания результатов освоения дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и базируется на принципах личностно-ориентированного подхода. Оценочные процедуры выполняют контролирующую и развивающую функции, направлены на формирование профессиональных компетенций, учитывают индивидуальные особенности обучающихся. Ключевыми результатами освоения дисциплины выступают: способность использовать нормативные правовые акты, умение защищать свои права, способность анализировать правовые последствия действий. Особенностью системы оценивания является предоставление студентам выбора формы контроля, что повышает учебную мотивацию и учитывает индивидуальные образовательные потребности.

Разработанные методические рекомендации по организации практических занятий базируются на принципах индивидуализации, профессиональной направленности, активности, вариативности, сотрудничества и рефлексивности. Предложена структура практического занятия, включающая мотивационно-целевой, операционно-деятельностный, аналитико-оценочный и рефлексивно-оценочный этапы. Определены виды заданий: аналитическая работа с нормативными актами, решение

ситуационных задач, ролевые и деловые игры, работа с документами, проектные задания, экспертиза локальных актов. Рекомендованы методы и технологии: кейс-метод, проблемное обучение, тьюторское сопровождение, работа в малых группах, использование цифровых правовых систем.

Таким образом, результаты теоретического анализа и разработанные методические рекомендации подтверждают, что личностно-ориентированный подход в обучении правовым дисциплинам является эффективным инструментом формирования профессиональных компетенций обучающихся. Его реализация обеспечивает не только усвоение теоретических знаний и формирование практических умений, но и развитие критического мышления, самостоятельности, правосознания и профессиональной ответственности будущих специалистов. Полученные результаты создают основу для дальнейшей опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности предложенных методических решений в образовательном процессе Челябинского профессионального колледжа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акимушкин Р. В. Индивидуализация обучения: современные подходы и технологии в образовании / Р. В. Акимушкин // Вестник ТИУиЭ. — 2024. — № 4 (44). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-obucheniya-sovremennye-podhody-i-tehnologii-v-obrazovanii> (дата обращения: 02.03.2026).
2. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н. А. Алексеев ; Тюмен. гос. ун-т, Тюмен. науч. центр РАО. — Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997. — 215 с. — ISBN 5-88081-013-5.
3. Баткаева Яна Алексеевна, Зачиняева Елена Федоровна, Туктагулова Марина Николаевна ЗАТРУДНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА // Непрерывное образование: XXI век. 2021. №4 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zatrudneniya-uchiteley-v-realizatsii-vospitatelnoy-deyatelnosti-v-osnovnoy-shkole-rezultaty-oprosa> (дата обращения: 09.04.2026).
4. Батырева Н. А. Технологии личностно-ориентированного обучения / Н. А. Батырева, В. И. Кубышкин, К. А. Станиславская // Наука без границ. — 2017. — № 6 (11). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-lichnostno-orientirovannogo-obucheniya> (дата обращения: 31.03.2026).
5. Бишко Е. П. Мотивация как фактор, способный оказывать влияние на результативность деятельности / Е. П. Бишко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. — 2014. — № 16 (702). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-kak-faktor-sposobnyy-okazyvat-vliyanie-na-rezultativnost-deyatelnosti-na-primere-strelkovogo-sporta> (дата обращения: 11.03.2026).

6. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 2001. — № 1. — С. 17–24. — EDN SKEDSL.

7. Везетиу Екатерина Викторовна ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskaya-obrazovatel'naya-paradigma-kak-kontseptual'naya-osnova-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga> (дата обращения: 09.04.2026).

8. Вилюнас В. К. Теория деятельности и проблема мотивации / В. К. Вилюнас // А. Н. Леонтьев и современная психология. — Москва : Изд-во МГУ, 1983. — С. 191–200.

9. ВЦИОМ. Учитель между служением и рынком: оценка образовательной и воспитательной роли : [пресс-выпуск № 5678 по итогам опроса «ВЦИОМ-Спутник», 19 сент. 2025 г.] / ВЦИОМ. — 2025. — 14 окт. — URL: <https://wciom.ru/expertise/vospitatel-prepodavatel-lider-mnenii-diskussii-o-rol-i-uchitelja-v-xxi-veke> (дата обращения: 12.03.2026).

10. Ганиева Э. А. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся в современном образовательном пространстве / Э. А. Ганиева // Мир науки. Педагогика и психология. — 2016. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektno-issledovatel'skaya-deyatelnost-obuchayushchih-sya-v-sovremennom-obrazovatel'nom-prostranstve> (дата обращения: 31.03.2026).

11. Гончарик Л. В. Влияние групповой формы работы на формирование и развитие учебной мотивации / Л. В. Гончарик // Начальная школа. — 2004. — № 11. — С. [уточнить].

12. Горбач Н. С. Мотивация в психологии: история и современное состояние проблемы / Н. С. Горбач // Молодой ученый. — 2021. — № 3 (345).

— С. 42–44. — URL: <https://moluch.ru/archive/345/77509> (дата обращения: 31.03.2026).

13. Гульянц С. М. Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций / С. М. Гульянц // Вестник ЮУрГГПУ. — 2009. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-obuchenii-s-tochki-zreniya-sovremennyh-obrazovatelnyh-kontseptsiy> (дата обращения: 28.03.2026).

14. Дворецкая Т. А. Подходы к классификации учебных мотивов в трудах отечественных и зарубежных психологов / Т. А. Дворецкая, Л. Р. Ахмадиева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. — 2016. — № 2 (766). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-klassifikatsii-uchebnyh-motivov-v-trudah-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-psihologov> (дата обращения: 31.03.2026).

15. Джигоева А. Р. О теоретических основах учебной мотивации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. №8-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-teoreticheskikh-osnovah-uchebnoy-motivatsii> (дата обращения: 09.04.2026).

16. Диденко, С. Ю. Понятие личностно-ориентированного обучения, его виды и формы организации в современной общеобразовательной школе / С. Ю. Диденко, Е. Г. Кучманова, М. В. Ряполова. — Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). — Москва : Буки-Веди, 2015. — С. 44-46. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/184/8982>.

17. Дуреева Т. В. Мотивация как основной компонент профессиональной готовности / Т. В. Дуреева // Молодой ученый. — 2019. — № 23 (261). — С. 352–356. — URL: <https://moluch.ru/archive/261/60155> (дата обращения: 20.03.2026).

18. Егiazарова Г. П. Проблемы внедрения и возможные пути развития личностно-ориентированного обучения / Г. П. Егiazарова, М. Л. Чаплыгина // Проблемы и перспективы развития образования в России. — 2014. — № 28. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vnedreniya-i-vozmozhnye-puti-razvitiya-lichnostno-orientirovannogo-obucheniya> (дата обращения: 31.03.2026).
19. Игнатъев В. М., Потоцкая Е. А. МОТИВАЦИЯ: ВИДЫ, ФУНКЦИИ И ФАКТОРЫ // Экономика и социум. 2014. №4-3 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-vidy-funktsii-i-faktory> (дата обращения: 09.04.2026).
20. Коростелева Н. А. Особенности учебной мотивации детей младшего школьного возраста / Н. А. Коростелева // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. — 2023. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-uchebnoy-motivatsii-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 31.03.2026).
21. Кочергина Вера Николаевна Формирование интереса и желания учиться по В. А. Сухомлинскому // Символ науки. 2015. №9-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-interesa-i-zhelaniya-uchitsya-po-v-a-suhomlinskomu> (дата обращения: 09.04.2026).
22. Ляшенко Мария Владимировна Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-osnovnye-ponyatiya-i-problemy> (дата обращения: 09.04.2026).
23. Михайлова Маргарита Самандаровна, Шамовская Татьяна Владимировна РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. №1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motivatsionnoy-sfery-uchaschihsya-v-starshem-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 09.04.2026).

24. Никифорова Федора Васильевна Развитие и формирование мотивации учения // Эксперимент и инновации в школе. 2011. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-i-formirovanie-motivatsii-ucheniya> (дата обращения: 09.04.2026).
25. Плигин А. А. Личностно ориентированное образование: история и практика / А. А. Плигин. — Москва : КСП+, 2003. — [С. 15].
26. Прядехо А. Н., Прядехо А. А. Мотивы обучения как средство повышения эффективности учебного процесса // Вестник БГУ. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivy-obucheniya-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-uchebnogo-protsessa> (дата обращения: 09.04.2026).
27. Потопахин В. Индивидуальный темп ученика / В. Потопахин. — [Место издания : б. и.], 2023. — Разд. 2, гл. 5.
28. Сериков В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования / В. В. Сериков // Непрерывное образование: XXI век. — 2013. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-razvivayuschaya-funktsiya-nepreryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 28.03.2026).
29. Сеницына Е. А. Личностно-ориентированный подход как принцип обучения / Е. А. Сеницына, В. К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. — 2023. — № 5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannyu-podhod-kak-printsip-obucheniya> (дата обращения: 09.04.2026).
30. Трапезникова Т. Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) // Территория науки. 2015. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/noveyshie-pedagogicheskie-tehnologii-keys-metod-metod-situatsionnogo-analiza> (дата обращения: 09.04.2026).

31. Урусова Л. Х. Проблема реализации личностно-ориентированного подхода в современном образовательном пространстве / Л. Х. Урусова, Б. В. Кодзоков // Образование и право. — 2022. — № 8. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-realizatsii-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 31.03.2026).

32. Чиркина Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей / Г. В. Чиркина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2012. — № 2 (22). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obucheniya-detey-s-narusheniyami-rechi-v-kontekste-ih-osobyh-obrazovatelnyh-potrebnostey> (дата обращения: 22.03.2026).

33. Шарипов Ф. В. Исследовательское обучение как средство развития творческих способностей учащихся / Ф. В. Шарипов // Высшее образование сегодня. — 2016. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skoe-obuchenie-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-uchaschihsya> (дата обращения: 31.03.2026).

34. Якиманская И. С. Изучение личности ученика в образовательном процессе / И. С. Якиманская // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2010. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-lichnosti-uchenika-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 01.04.2026).

35. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — Москва : [б. и.], 1996. — 96 с.

36. Якиманская И. С. Значение трудов С. Л. Рубинштейна для психологии образования // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-trudov-s-l-rubinshteyna-dlya-psihologii-obrazovaniya> (дата обращения: 08.04.2026).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Опросник для диагностики уровня сформированности правовых компетенций, самостоятельности и учебной мотивации студентов

Блок 1. Оценка практических умений

Инструкция: по каждой описанной ситуации выберите один вариант ответа, наиболее точно отражающий ваши действия.

1. **Ситуация (кейс).** Вы — педагог. Родитель требует предоставить ему доступ к личным данным другого учащегося. Ваши действия:
 - А) Действую строго по образцу / инструкции, отказываю со ссылкой на закон.
 - Б) Ищу 2–3 варианта, выбираю оптимальный с учётом правовых норм.
 - В) Предлагаю нестандартное, юридически грамотное решение с разъяснением родителю.
2. **Ситуация (кейс).** Учащийся нанёс вред имуществу школы. Как вы зафиксируете инцидент с правовой точки зрения?
 - А) Действую по заранее известному шаблону (пишу объяснительную).
 - Б) Собираю несколько вариантов фиксации (акт, объяснительные, фото).
 - В) Предлагаю комплексный алгоритм с участием администрации и родителей.
3. **Ситуация (кейс).** Вас просят выполнить работу, не входящую в трудовой договор, на сверхурочной основе без оплаты. Ваше решение:
 - А) Соглашаюсь, чтобы избежать конфликта.
 - Б) Отказываюсь, ссылаясь на трудовой кодекс / договор.
 - В) Предлагаю альтернативный вариант оформления (доп. соглашение, приказ).

Блок 2. Определение уровня самостоятельности

Инструкция: выберите ответ, который лучше всего описывает ваше поведение в учебной деятельности.

1. Как вы обычно выполняете задания по правовым дисциплинам?
 - А) Только по образцу, без изменений, строго следуя алгоритму.
 - Б) Иногда проявляю инициативу, но предпочитаю готовый план.
 - В) Сам(а) планирую ход решения, самостоятельно оцениваю результат.
2. Нуждаетесь ли вы в постоянной помощи преподавателя (тьюторском сопровождении)?
 - А) Да, почти всегда нужна подсказка.
 - Б) Иногда, в сложных случаях.
 - В) Нет, предпочитаю разбираться самостоятельно.
3. Как вы выбираете уровень сложности задания (если даётся выбор)?
 - А) Всегда выбираю самый простой вариант.
 - Б) Выбираю средний или привычный уровень.
 - В) Выбираю более сложный уровень, чтобы развить умения.
4. Проводите ли вы самооценку (рефлексию) после занятия (фиксируете достижения и трудности)?
 - А) Нет, не провожу.
 - Б) Иногда, по требованию преподавателя.
 - В) Да, регулярно веду листы самооценки.

Блок 3. Диагностика учебной мотивации

Инструкция: отметьте вариант, наиболее соответствующий вашему мнению.

1. Насколько вам интересно изучать правовые темы?
 - А) Высокий интерес.
 - Б) Средний интерес.
 - В) Низкий / отсутствует.
2. Связываете ли вы правовые компетенции с вашей будущей профессией?
 - А) Да, напрямую связываю.
 - Б) Частично связываю.
 - В) Нет, не связываю.
3. Устраивает ли вас традиционная форма занятий (лекция + фронтальный опрос + решение типовых задач по образцу)?
 - А) Да, полностью устраивает.
 - Б) Частично устраивает / не принципиально.
 - В) Нет, хотелось бы других форм (кейсы, игры, выбор заданий).
4. Стали бы вы заниматься правом дополнительно (факультатив, кружок, онлайн-курс)?
 - А) Да, с интересом.
 - Б) Возможно, если потребуется / не уверен.
 - В) Нет.