



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ЭКОНОМИКИ, УПРАВЛЕНИЯ И ПРАВА


**Ситуационные задания как интерактивное средство обучения  
дисциплине «Правовые основы профессиональной деятельности» в  
профессиональной 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:  
90,54 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«12» февраля 2026 г.  
Зав. кафедрой Э, У и П

 Корнеев Д.Н.

Выполнила:  
студентка группы ЗФ-409-112-3-2  
Сайфулина Диана Рамильевна 

Научный руководитель:  
к.ю.н., доцент кафедры Э, У и П  
Абрамовская Ольга Ривхатовна 

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты применения ситуационных заданий в процессе обучения правовым дисциплинам в условиях СПО.....	11
1.1. Сущность и классификация активных методов обучения в процессе преподавания правовых дисциплин.....	11
1.2. Применение метода ситуационных заданий в процессе преподавания правовых дисциплин в профессиональных образовательных организациях.....	32
Глава 2. Практическая работа по созданию ситуационных заданий по дисциплине «Право» на базе «ГБПОУ «Педагогический колледж им. Н. К. Калугина» .....	47
2.1. Анализ практики применения ситуационных заданий в процесс преподавания дисциплины «Право» в «ГБПОУ «Педагогический колледж им. Н. К. Калугина».....	47
2.2. Разработка ситуационных заданий по дисциплине «Право», реализуемой в «ГБПОУ «Педагогический колледж им. Н. К. Калугина»..	70
Заключение.....	85
Список использованных источников .....	91

## Введение

Современные требования, закреплённые в федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования, ориентированы не только на усвоение обучающимися системы профессиональных знаний и умений, но и на формирование осознанного отношения к необходимости непрерывного самообразования как важного условия успешной жизнедеятельности и профессиональной реализации личности и стоит отметить, что существенное значение при этом придаётся способности выпускников применять полученные знания в практической деятельности.

Изучение правовых дисциплин в системе среднего профессионального образования ориентировано не только на усвоение нормативного материала, но и на развитие способности применять его в конкретных социальных обстоятельствах. Будущий специалист должен уметь распознавать правовую составляющую жизненных и профессиональных ситуаций, осуществлять их аргументированную оценку и выбирать правомерные способы разрешения возникающих проблем. Формирование навыков социально-правового взаимодействия рассматривается как один из ключевых факторов успешной интеграции выпускников в современную правовую среду.

Вместе с тем анализ образовательной практики свидетельствует о наличии определённого разрыва между теоретической подготовкой и практической готовностью обучающихся. Выпускники нередко сталкиваются с затруднениями при необходимости самостоятельного принятия решений в реальных правовых ситуациях — как бытового, так и профессионального характера.

Данные международных мониторинговых исследований подтверждают данную тенденцию: российские обучающиеся, как правило, успешно справляются с заданиями репродуктивного типа,

предполагающими воспроизведение изученного материала в типовых условиях. Однако при переходе к задачам, моделирующим реальные жизненные обстоятельства и требующим переноса знаний в новую ситуацию, уровень результативности заметно снижается. Это указывает на необходимость усиления практико-ориентированной составляющей правового образования.

Анализ уровня правовой грамотности выпускников российских организаций среднего профессионального образования также свидетельствует о его несоответствии средним международным показателям и все это указывает на наличие устойчивых проблем, связанных с переносом предметных знаний в практическую плоскость и использованием их для эффективного разрешения.

Качество подготовки обучающегося в значительной степени определяется уровнем сформированности его способности самостоятельно и эффективно решать задачи, с которыми он сталкивается в повседневной и профессиональной деятельности, и данная способность проявляется не только в объёме усвоенных знаний, но прежде всего в умении применять их в практических условиях, что выступает ключевым показателем результативности образовательного процесса, стоит отметить, что формирование такой компетентности возможно преимущественно через включение обучающихся в процесс анализа и разрешения жизненных ситуаций, моделируемых в образовательной среде, где особую роль играют ситуационные задания.

С позиций компетентностного и деятельностного подходов прочность усвоения содержания обучения определяется не объёмом воспроизведённой информации, а способностью обучающегося осуществлять перенос знаний в новую ситуацию. В этой связи актуализируется необходимость трансформации образовательного процесса в направлении усиления его практико-ориентированной составляющей. Одним из эффективных

инструментов решения данной задачи выступают ситуационные задания, моделирующие профессионально и социально значимые контексты.

Включение подобных заданий в структуру учебных дисциплин позволяет реализовать принцип контекстного обучения, при котором теоретические положения осваиваются через деятельность, приближенную к реальным условиям будущей профессиональной практики. Образовательный процесс при этом выстраивается как последовательность взаимосвязанных этапов: осмысление теоретической базы — применение её к анализу конкретных обстоятельств — получение обоснованного решения. Такая логика способствует формированию устойчивых навыков правоприменения и развитию аналитического мышления.

Ситуационный подход также обеспечивает интеграцию предметных знаний, поскольку решение комплексной задачи требует обращения к различным разделам учебного курса и смежным дисциплинам. Это создаёт условия для формирования междисциплинарных связей, системного видения правовых явлений и развития профессиональной рефлексии. В результате образовательное пространство обучающегося расширяется, а учебная деятельность приобретает лично значимый характер.

Решение задач, ориентированных на моделирование реальных жизненных обстоятельств и активное включение студентов в поисковую деятельность, формирует у них навыки оперативного анализа информации, отбора значимых данных и принятия обоснованных решений, кроме того, данный метод обучения развивает способность творчески и осознанно применять имеющийся багаж знаний для эффективного разрешения практико-ориентированных ситуаций.

Отличительной особенностью ситуационных заданий является их практическая направленность, предполагающая моделирование реальных обстоятельств, с которыми обучающийся может столкнуться в повседневной или профессиональной деятельности и вместе с тем выполнение таких заданий требует обращения к конкретному учебному

содержанию и опоры на предметные знания, как правило, процесс решения ситуационных задач носит междисциплинарный характер и предполагает использование знаний, полученных в рамках нескольких учебных дисциплин одновременно.

Содержательная структура ситуационной задачи также обладает рядом характерных признаков, так, подобные задания, как правило, имеют не формальное цифровое обозначение, а смысловое наименование, отражающее основную идею и проблематику рассматриваемой ситуации - неотъемлемым элементом является наличие проблемного вопроса, сформулированного таким образом, чтобы стимулировать познавательную активность обучающегося и побуждать его к самостоятельному поиску решения.

По своей природе ситуационные задачи во многом сопоставимы с проблемными заданиями, поскольку ориентированы на выявление способов деятельности и осмысление алгоритмов принятия решений в условиях неопределённости и в связи с этим разработка и внедрение ситуационных задач рассматривается как одна из наиболее значимых и актуальных задач современной педагогической теории и образовательной практики.

В рамках данного исследования особое внимание уделяется методу анализа конкретных ситуаций (кейс-методу), который относится к числу активных методов обучения и основан на проблемно-ситуационном подходе, поэтому сущность данного метода заключается в организации учебной деятельности обучающихся через решение практико-ориентированных задач, моделирующих реальные жизненные и профессиональные ситуации.

Основное назначение метода ситуационных заданий заключается в организации коллективной деятельности обучающихся, в ходе которой осуществляется всесторонний анализ конкретной практической ситуации и разрабатывается обоснованное решение поставленной задачи и завершающим этапом данной работы становится обсуждение

предложенных вариантов действий, их сопоставление и определение наиболее рационального способа разрешения выявленной проблемы.

Применение активных методов обучения создаёт условия для поэтапного освоения знаний: от простого воспроизведения и последующего преобразования информации к достижению более высокого уровня - самостоятельной поисковой и творческой деятельности, но при этом наибольшая эффективность творческого поиска достигается в том случае, если ему предшествует формирование у обучающихся базовых учебных умений в процессе репродуктивной и преобразующей работы, в рамках которой осваиваются основные способы учебной деятельности.

Центральным исследовательским вопросом данной работы выступает поиск педагогически обоснованных и методически эффективных способов включения ситуационных заданий в процесс изучения правовых дисциплин на разных этапах профессиональной подготовки студентов системы среднего профессионального образования. Актуальность обозначенной проблемы обусловлена необходимостью повышения практической направленности правового обучения и обеспечения готовности обучающихся к применению нормативных знаний в реальных условиях.

Практическая значимость и теоретическая недостаточная разработанность данного направления определили выбор темы выпускной квалификационной работы, посвящённой рассмотрению ситуационных заданий как интерактивного инструмента формирования правовых компетенций в профессиональной образовательной организации.

Целевая установка исследования состоит в разработке и научном обосновании комплекса ситуационных заданий по дисциплине «Право», ориентированного на использование в образовательном процессе учреждений среднего профессионального образования.

В качестве объекта исследования рассматриваются современные интерактивные образовательные технологии и методические средства, применяемые в учебном процессе.

Предмет исследования связан с особенностями проектирования и внедрения ситуационных заданий при преподавании правовых дисциплин в организациях среднего профессионального образования.

Реализация поставленной цели предполагает решение ряда взаимосвязанных задач:

- проанализировать сущностные характеристики и классификации активных методов обучения, применяемых в преподавании правовых дисциплин;

- определить методические возможности и ограничения использования ситуационных заданий в рамках правовой подготовки студентов;

- изучить существующую практику применения данного инструментария на базе ГБПОУ «Педагогический колледж им. Н. К. Калугина» и провести её обобщение;

- разработать авторский комплекс ситуационных заданий по дисциплине «Право», предназначенный для внедрения в образовательный процесс указанной организации.

Методологическую основу исследования составляют концептуальные положения теорий социального взаимодействия и символического интеракционизма, представленные в трудах Г. Блумера, Дж. Г. Мида, Г. Зиммеля, Д. М. Болдуина, Ч. Кули, а также научные разработки отечественных исследователей в области интерактивного обучения — Л. К. Гейхмана, М. В. Кларина, Д. А. Махотина, Т. А. Мясоед, В. П. Соломина и других авторов, раскрывающих педагогический потенциал активных форм образовательной деятельности.

Основу исследования дополняют положения деятельностного подхода, сформулированные в работах В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, С. А. Рубинштейна, а также концепция учебной деятельности, представленная в исследованиях В. В. Давыдова, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, Н. Ф. Талызиной. Существенное значение для настоящего исследования имеют

идеи активизации учебной деятельности, разработанные Т. И. Шамовой, Г. И. Щукиной, Д. Б. Элькониним, и положения теории мотивации обучения, отражённые в трудах И. С. Батраковой, Л. И. Божович, А. К. Марковой и других авторов [7].

В работе также учитываются научные подходы, раскрывающие компетентностную модель содержания образования, представленные в исследованиях О. В. Акуловой, Н. Ф. Винокуровой, С. Г. Воровщикова, В. П. Дронова, И. В. Душиной, Г. С. Камериловой, В. А. Краевского, О. Е. Лебедева, В. В. Николиной, И. Н. Пономарёвой, В. П. Соломина, А. П. Тряпицыной, А. В. Хуторского и других ученых. Дополнительную теоретическую опору составляют дидактические и методические положения правового образования, разработанные А. И. Алексеевым, Н. Д. Андреевой, И. И. Бариновой, В. В. Николиной, И. Н. Пономарёвой, В. П. Соломиним, П. В. Станкевичем, В. Г. Сусловым, В. Д. Сухоруковым, Д. П. Финаровым и др.

Методический инструментарий исследования включает совокупность общенаучных и эмпирических методов, среди которых использовались логические приёмы анализа и обобщения, методы сопоставления и аналогии, а также индуктивный и дедуктивный способы познания. В процессе исследования применялись эмпирические методы сбора информации, такие как целенаправленное наблюдение, проведение бесед и анкетирование.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования разработанных в ходе работы ситуационных заданий по учебной дисциплине «Право» в педагогической практике преподавателей «ГБПОУ «Педагогический колледж им. Н. К. Калугина» при организации учебного процесса.

Экспериментальной базой исследования послужило «ГБПОУ «Педагогический колледж им. Н. К. Калугина» расположенное по адресу: Российская Федерация, город Челябинск, улица Волгоградская, д. 1

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы. Текст работы изложен на 86 страницах, список литературы включает 46 источника.

# **Глава 1. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В УСЛОВИЯХ СПО**

## **1.1. СУЩНОСТЬ И КЛАССИФИКАЦИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН**

Под методами обучения понимаются целенаправленные способы организации совместной деятельности преподавателя и студентов, обеспечивающие достижение запланированных образовательных результатов. Иначе говоря, метод выступает формой упорядочивания учебного взаимодействия, в рамках которого происходит передача, осмысление и закрепление содержания обучения.

Каждый метод характеризуется рядом существенных признаков. Во-первых, он соотносится с конкретной педагогической целью и ориентирован на получение определённого результата. Во-вторых, метод определяет механизм усвоения материала — от восприятия информации до её переработки и практического применения. В-третьих, он задаёт формат и степень активности участников образовательного процесса, определяя особенности их взаимодействия и распределение ролей в учебной деятельности.

В отечественной педагогической науке понятие «метод обучения» получило различные интерпретации, так, ряд исследователей рассматривали его как средство передачи знаний обучающимся, другие относили к данному понятию совокупность приёмов и действий, используемых преподавателем в учебной деятельности, стоит отметить, что существуют и подходы, в рамках которых метод обучения понимается как упорядоченное сочетание педагогических приёмов, обеспечивающих достижение поставленных образовательных задач.

Активные методы обучения представляют собой комплекс педагогических приёмов и организационных действий, направленных на построение учебного процесса таким образом, чтобы создать условия для включения обучающихся в самостоятельную, инициативную и творческую познавательную деятельность. Реализация данных методов предполагает использование специальных средств и форм работы, способствующих повышению учебной мотивации и активному освоению учебного материала.

Метод обучения рассматривается как способ упорядочения учебной деятельности, при котором взаимодействие преподавателя и студентов направлено на достижение заранее определённых результатов. Он задаёт логику организации образовательного процесса и определяет, каким образом содержание дисциплины будет осваиваться обучающимися.

Внутреннюю структуру методов обучения можно представить через несколько взаимосвязанных элементов. С одной стороны, это педагогическая деятельность, включающая выбор приёмов, средств и форм работы. С другой - познавательная активность обучающихся, отражающая способы восприятия, переработки и применения учебной информации. Третий компонент связан с организационным аспектом, то есть с тем, каким образом выстраивается сам процесс обучения.

При этом особое значение имеют такие способы организации учебной деятельности, которые предполагают не одностороннюю передачу информации, а координированное взаимодействие всех участников образовательного процесса. В условиях совместной работы создаются предпосылки для более глубокого понимания материала, развития самостоятельности и формирования устойчивых учебных навыков.

Методы обучения обладают как объективными, так и субъективными характеристиками. Объективный аспект отражает их устойчивую сущность и дидактическое назначение, тогда как субъективная сторона связана с уровнем профессионального мастерства преподавателя, его

индивидуальным стилем и творческим подходом к реализации метода в соответствии с его основными принципами.

Многообразие существующих в педагогике способов организации учебной деятельности потребовало их упорядочивания и теоретического осмысления. В связи с этим в дидактике разработаны различные подходы к классификации методов обучения, основанные на разных критериях.

Одним из наиболее известных оснований для систематизации выступает характер источника, из которого обучающиеся получают знания. В соответствии с данным подходом методы группируются в зависимости от того, через какие каналы и средства осуществляется освоение учебного материала, что позволяет выделить несколько самостоятельных категорий и определить их место в структуре образовательного процесса.

Практический метод ориентирован на усвоение знаний через непосредственную деятельность обучающихся, включая выполнение лабораторных работ и проведение экспериментов, поэтому роль преподавателя заключается в формулировании учебной задачи, организации условий для её выполнения и консультативной поддержке обучающихся и существенным этапом реализации данного метода является обобщение, систематизация и анализ результатов практической деятельности.

Наглядный метод предполагает ведущую роль преподавателя в процессе обучения, так, в рамках данного метода учебный материал излагается с использованием различных средств визуализации, таких как схемы, таблицы, иллюстрации, демонстрационные опыты и учебные пособия. Деятельность обучающихся при этом в основном сводится к восприятию, осмыслению и фиксации представленной информации.

К числу традиционных способов организации обучения относится словесный метод, при котором ведущая роль принадлежит преподавателю.

Передача учебной информации осуществляется преимущественно в устной форме и строится как последовательное, логически организованное раскрытие содержания темы.

Как правило, изложение материала начинается с обозначения проблемного вопроса или ключевой идеи, далее следует поэтапное рассмотрение основных положений и их аргументация, после чего формулируются обобщения и выводы, подводящие итог изучению темы. Такая структура обеспечивает целостность восприятия материала и направляет познавательную деятельность обучающихся.

В образовательном процессе обучающиеся должны выступать не пассивными получателями информации, а активными участниками познавательной деятельности и все это предполагает не только осмысление и усвоение представленного учебного материала, но и проявление инициативы в виде постановки вопросов, выражения собственной позиции, выдвижения предположений по изучаемой теме, участия в обсуждениях и аргументированных дискуссиях по рассматриваемым проблемам.

Одним из способов организации самостоятельной учебной деятельности студентов является работа с учебной и научной литературой, и стоит отметить, что данный метод предполагает использование учебников и иных информационных источников по изучаемой теме и включает такие виды деятельности, как ознакомление с материалом, его чтение, ведение конспектов, структурирование и анализ содержания, а также другие приёмы, обеспечивающие эффективное самостоятельное усвоение знаний.

А видеометод, в свою очередь, относится к современным и перспективным способам обучения и основывается на использовании аудиовизуальных средств, и как правило, он применяется в качестве дополнительного элемента учебного процесса, способствующего углублению, уточнению и расширению уже полученных знаний, поэтому, мы можем сказать, что реализация данного метода требует от обучающихся

высокой учебной мотивации, развитых навыков самоорганизации и готовности к самостоятельному освоению учебного материала.

Отдельный подход к систематизации дидактических методов предложили М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер. В основе их концепции лежит критерий характера познавательной деятельности обучающихся. Иными словами, ключевым становится не столько источник передачи информации, сколько степень самостоятельности и активности студентов в процессе её освоения.

В рамках данной классификации методы различаются в зависимости от того, какую роль играет обучающийся в учебном процессе — выступает ли он преимущественно воспринимающей стороной или же активно включён в поиск и преобразование знаний.

Так, объяснительно-иллюстративный способ обучения ориентирован на представление учебного материала в уже структурированном и завершённом виде. Преподаватель системно излагает содержание темы, используя различные средства наглядности и пояснения, тогда как деятельность студентов сводится главным образом к восприятию информации, её фиксации, последующему осмыслению и запоминанию. В данном случае познавательная активность носит преимущественно репродуктивный характер и направлена на усвоение готовых знаний.

- репродуктивный метод ориентирован не только на восприятие учебной информации, но и на её применение в стандартных учебных ситуациях и преподаватель организует выполнение заданий и упражнений, а также моделирует учебные условия, требующие практического использования ранее усвоенных знаний;

- метод проблемного изложения строится на создании преподавателем интеллектуального затруднения, которое становится отправной точкой для дальнейшего рассуждения. В рамках данного подхода педагог не просто сообщает готовые сведения, а моделирует проблемную ситуацию и

поэтапно раскрывает ход её разрешения, демонстрируя логику научного поиска.

Процесс разворачивается как последовательность взаимосвязанных действий: постановка вопроса или выявление противоречия, формулирование возможных гипотез, их аргументированное обоснование и проверка, а затем оценка полученного результата. Тем самым обучающимся представляется целостная схема рассуждения, позволяющая проследить причинно-следственные связи и механизм принятия решения.

Роль студентов при использовании данного метода преимущественно связана с аналитическим наблюдением и осмыслением демонстрируемого алгоритма. Они воспринимают и перерабатывают предложенную модель решения, усваивая общую структуру работы с проблемной задачей, что создаёт основу для последующего самостоятельного применения аналогичного способа рассуждения;

- частично-поисковый (эвристический) метод ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся, направленную на анализ информации, выявление противоречий и формулирование проблемных вопросов и в процессе работы студенты осуществляют поиск возможных решений, проводят их анализ и оценивают корректность полученных результатов. Роль преподавателя при этом заключается в сопровождении учебного процесса, оказании методической помощи и консультировании обучающихся на всех этапах поиска и решения проблем [11].

Активные методы обучения представляют собой совокупность приёмов и способов организации учебной деятельности, направленных на стимулирование интеллектуальной и практической активности студентов, также стоит отметить, что данные методы ориентированы преимущественно не на передачу готовых знаний со стороны преподавателя, а на их самостоятельное освоение обучающимися в ходе активной познавательной и практико-ориентированной деятельности.

По нашему мнению, изучение дисциплин демонстрируют методы, основанные на использовании комплекса педагогических приёмов и к таким приёмам относятся проблемная постановка вопросов в ходе объяснения учебного материала, включение практико-ориентированных упражнений и ситуационных заданий, применение технических средств обучения, стимулирование ведения конспектов и создание структурированных опорных схем и записей.

Активный метод обучения представляет собой особую форму организации учебного взаимодействия, при которой преподаватель и обучающиеся находятся в постоянном диалоге и выступают равноправными участниками образовательного процесса и в отличие от традиционных форм обучения, где ведущая роль принадлежит преподавателю, активные методы предполагают смещение акцента на деятельность студентов, но если пассивные методы, как правило, опираются на директивный стиль общения, то активные формы обучения ориентированы на демократическое взаимодействие и в научной литературе нередко активные и интерактивные методы рассматриваются как тождественные, однако, несмотря на близость подходов, интерактивные методы можно считать более современной и развитой формой активного обучения [4].

В условиях модернизации профессионального образования особое значение приобретает переход от трансляционной модели обучения к деятельностной. В этой логике активные методы выступают не просто как совокупность приёмов, а как инструмент формирования субъектной позиции обучающегося. Их сущность заключается в том, что студент перестаёт быть пассивным получателем информации и становится непосредственным участником познавательного процесса, самостоятельно конструирующим знания.

Активные методы принципиально изменяют структуру учебного взаимодействия: акцент переносится с передачи готовых решений на организацию интеллектуального поиска. В центре образовательной

ситуации оказывается задача, требующая анализа, сопоставления, выбора стратегии и аргументации. Именно поэтому к данной группе относят технологии, моделирующие проблемные обстоятельства, игровые форматы профессионального взаимодействия, коллективные способы выработки решений, а также приёмы, побуждающие к переосмыслению понятий вне привычных учебных рамок.

Исторически идея активизации обучения формировалась как ответ на ограниченность репродуктивной педагогики. Уже в трудах классиков европейской педагогической мысли прослеживается установка на развитие самостоятельности учащегося. В дальнейшем в отечественной психологической школе обучение стало рассматриваться как форма организации деятельности, в которой личность развивается через собственную активность. Такой подход заложил теоретические основания для современных интерактивных и проблемно-ориентированных технологий.

С организационной точки зрения активные методы могут реализовываться как в индивидуальном, так и в групповом формате. Однако именно коллективные формы создают условия для развития коммуникативных и социально-профессиональных компетенций, поскольку требуют согласования позиций, распределения ролей и совместной ответственности за результат.

Различные исследователи предлагают собственные модели систематизации активных методов. Одни акцентируют внимание на доминирующем способе взаимодействия (дискуссионные, игровые, тренинговые формы), другие — на характере моделируемой деятельности. Так, если в основе лежит воспроизведение элементов профессиональной практики, речь идёт об имитационных технологиях. Они могут строиться как на ролевом распределении функций, так и на аналитическом разборе ситуации без игрового компонента. В противоположность им

неимитационные методы не создают специальной модели реальности, но активизируют мышление через проблематизацию содержания.

Особую группу составляют методы, ориентированные на тип интеллектуальных операций. В одних случаях приоритет отдаётся классификации и систематизации информации, в других - проектированию и конструированию, в-третьих - принятию решений в условиях неопределённости или конфликта. Таким образом, активные методы можно рассматривать как многомерную систему педагогических инструментов, различающихся по степени самостоятельности обучающихся, уровню моделирования реальности и типу познавательных задач.

Следовательно, активное обучение представляет собой не набор отдельных приёмов, а целостную стратегию организации образовательного процесса, направленную на формирование профессионального мышления, коммуникативной компетентности и способности к самостоятельному принятию решений [11].

В зависимости от количества участников активные методы обучения подразделяются на индивидуальные, групповые и коллективные, что позволяет варьировать формы организации учебной деятельности в соответствии с поставленными образовательными задачами.

Ключевой особенностью активных методов обучения является ориентация на стимулирование интеллектуальной и практической активности обучающихся, без которой невозможно достижение устойчивых результатов познавательной деятельности, но их возникновение и развитие обусловлены изменением целей современного образования, которое направлено не только на передачу знаний, но и на формирование познавательных интересов, развитие мыслительных способностей, а также овладение навыками самостоятельной интеллектуальной работы, также можем сказать, что актуальность данных задач усиливается в условиях стремительного роста объёма информации и усложнения образовательного пространства.

Познавательная активность рассматривается как интегративная характеристика личности обучающегося, выражающаяся в его заинтересованности содержанием учебной деятельности и стремлении к интеллектуальному усилию. Она проявляется не только в эмоционально положительном отношении к обучению, но и в готовности принимать участие в решении как групповых, так и самостоятельных учебных задач.

Данное качество отражает уровень включённости студента в образовательный процесс, степень его внутренней мотивации и ориентацию на освоение нового знания. Чем выше познавательная активность, тем в большей мере обучающийся выступает субъектом учебной деятельности, самостоятельно инициируя поиск информации, анализируя её и стремясь к расширению собственного опыта [13].

Познавательная самостоятельность характеризуется способностью обучающегося осознанно и независимо осуществлять мыслительную деятельность, проявлять инициативу в изучении неизвестных или малоизученных ситуаций, а также самостоятельно искать и выбирать способы решения поставленных задач, также существенным признаком данной способности является не только понимание содержания учебной информации, но и осмысление способов её получения, но стоит учесть, что важное значение при этом имеет умение критически оценивать аргументы и рассуждения других обучающихся, сохраняя при этом независимость собственных суждений.

Познавательная активность и самостоятельность выступают взаимосвязанными качествами, отражающими уровень интеллектуального развития студента и его готовность к обучению и подобно другим способностям, данные качества формируются и развиваются исключительно в процессе деятельности, но при отсутствии условий, способствующих проявлению активности и самостоятельности, их развитие становится невозможным.

В условиях компетентностной ориентации образования возрастает значение таких педагогических инструментов, которые побуждают обучающихся к активному интеллектуальному участию в учебном процессе. Регулярное обращение к методам, стимулирующим самостоятельный анализ, обсуждение и практическое применение знаний, позволяет перевести обучение из плоскости пассивного восприятия информации в формат осмысленной деятельности.

Особенно продуктивным представляется использование подобных подходов на начальных этапах профессиональной подготовки. Именно в этот период закладываются основы учебной мотивации, формируется установка на самостоятельный поиск решений и развивается способность к аналитическому осмыслению правовой информации. Раннее включение студентов в деятельностные формы работы способствует формированию устойчивого интереса к дисциплине и готовности применять полученные знания в дальнейшем.

Следует подчеркнуть, что активные технологии не функционируют изолированно и не противопоставляются традиционным формам преподавания. Эффективность образовательного процесса во многом определяется гибким сочетанием различных методов, позволяющим варьировать степень самостоятельности обучающихся и создавать условия для проявления их познавательной инициативы независимо от конкретной организационной формы занятия.

В научной литературе активные методы нередко разграничиваются по степени моделирования профессиональной деятельности. В зависимости от этого выделяют имитационные и неимитационные формы работы. Подобная дифференциация позволяет учитывать, насколько образовательная ситуация приближена к реальным условиям будущей профессиональной практики и какие именно компоненты деятельности - когнитивные или практические - выходят на первый план.

Методы, не предполагающие создания целостной модели профессиональной среды, ориентированы преимущественно на развитие аналитического мышления, самостоятельности и способности к обобщению. Они направлены на формирование прочной теоретической базы и навыков интеллектуальной переработки информации, не воспроизводя полностью реальные условия профессиональной деятельности, но создавая предпосылки для их последующего освоения [25].

Имитационные методы активного обучения, напротив, основаны на моделировании профессиональной деятельности и предполагают воспроизведение типичных ситуаций, возникающих в будущей профессиональной практике и в рамках данной группы осуществляется полная или частичная имитация условий профессиональной деятельности, включая выполнение характерных функций и действий, также в зависимости от характера взаимодействия участников и степени ролевого включения обучающихся имитационные методы подразделяются на игровые и неигровые [25].

В структуре активного обучения выделяются формы, не предполагающие моделирования профессиональной среды, и технологии, ориентированные на её воспроизведение.

К первой группе относятся такие виды деятельности, при которых студенты осваивают содержание дисциплины без создания условной профессиональной ситуации. Речь идёт о самостоятельной работе с источниками, выполнении исследовательских заданий, использовании элементов программированного обучения, проведении поисковых лабораторных работ, участии в проблемных лекциях и дискуссиях, а также в эвристических беседах. Подобные формы направлены преимущественно на развитие аналитического мышления и познавательной самостоятельности.

Вторая группа связана с моделированием фрагментов будущей профессиональной практики. Имитационные технологии могут реализовываться как в неигровом, так и в игровом формате. К неигровым вариантам относятся анализ производственных случаев, решение прикладных ситуационных задач, выполнение действий по заданному алгоритму в ходе практических занятий и индивидуальная деятельность в период производственной практики. Игровая разновидность предполагает распределение ролей, элементы делового взаимодействия и проведение полноформатных деловых игр, в рамках которых создаётся условная, но структурированная профессиональная среда.

Практика показывает, что наибольший эффект активные методы дают на этапе первичного освоения темы, поскольку способствуют более глубокому пониманию материала и развитию интеллектуальных качеств обучающихся. Они стимулируют познавательный интерес, формируют навыки самостоятельной работы и побуждают к осмысленному применению знаний. Вместе с тем использование таких форм требует значительных временных и организационных ресурсов. По этой причине построение всего образовательного процесса исключительно на активных технологиях представляется методически неоправданным. Рациональная модель обучения предполагает их сочетание с традиционными способами подачи материала - объяснением, лекцией, повествовательным изложением.

Определение наиболее подходящего метода должно осуществляться с учётом специфики учебного содержания и поставленных целей. Активные формы целесообразны прежде всего в ситуациях, когда требуется развитие творческого мышления, формирование способности к самостоятельному выбору решений и ориентации в условиях, приближённых к реальным профессиональным обстоятельствам.

В педагогической практике важную роль играет также категория «приём обучения». Под ним понимается отдельный элемент метода, усиливающий его воздействие. Приёмы выполняют вспомогательную

функцию, повышая результативность выбранной стратегии преподавания. Особое значение имеют наглядные средства, сопровождающие словесные формы обучения: демонстрация моделей и технических устройств, использование схем, таблиц, иллюстративных материалов, а также применение видеоресурсов. Их включение позволяет усилить восприятие и способствует лучшему усвоению содержания дисциплины.

Использование наглядных средств обучения способствует формированию эмоционального отношения обучающихся к изучаемому материалу и повышает их учебную мотивацию, например, демонстрация видеозаписей, кинофрагментов и фильмов может выступать не только в качестве иллюстративного материала, но и служить основой для создания проблемных ситуаций, вокруг которых организуется учебное обсуждение и дискуссия.

Эмоциональное восприятие учебного материала также усиливается за счёт использования художественных и публицистических текстов, так, например, чтение стихотворений, отрывков из художественной прозы и публицистических произведений позволяет привлечь внимание студентов к теоретическим вопросам, актуализировать социально значимые проблемы и повысить ценность изучаемого материала и в условиях эмоционального подъёма учебная информация воспринимается более осознанно и приобретает большую значимость для обучающихся [12].

В ходе преподавания правовых дисциплин целесообразно использовать классификацию активных методов обучения, в которой особое место занимают проблемно-поисковые методы.

Ключевой особенностью проблемно-поисковых методов является создание учебной проблемной ситуации, предполагающей постановку перед обучающимися вопроса, требующего самостоятельного поиска решения и в процессе такой деятельности студенты не получают готовые ответы, а самостоятельно открывают для себя новые знания, ранее не входившие в их образовательный опыт.

Применение проблемно-поисковых методов предполагает высокую степень интеллектуальной активности обучающихся, так как в ходе работы они обращаются к уже имеющемуся опыту и ранее усвоенным знаниям, осуществляют анализ информации, проявляют элементы творческого мышления [15].

Использование проблемно-поисковых методов предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке педагога. Преподаватель должен в совершенстве владеть содержанием учебного материала, а также обладать коммуникативными навыками, позволяющими выстраивать продуктивное взаимодействие с обучающимися и формировать образовательную среду, ориентированную на сотрудничество и совместный поиск решений.

Разновидностью проблемно-поисковых методов является проблемная лекция, отличительной особенностью которой является начало занятия с формулирования учебной проблемы и в процессе изложения материала преподаватель последовательно раскрывает содержание проблемы или демонстрирует возможные способы её разрешения, поэтому такой подход активизирует мыслительную деятельность слушателей.

Эвристическая беседа рассматривается как диалогическая технология обучения, при которой ведущую роль играет система целенаправленных вопросов преподавателя. В отличие от монологического изложения, здесь знание не сообщается в завершённом виде, а постепенно «конструируется» в ходе совместного рассуждения. Вопросы выполняют направляющую функцию: они задают траекторию мыслительного движения и побуждают обучающихся к поиску собственных аргументов и выводов.

Результативность данного метода во многом зависит от профессионального мастерства педагога - его способности логически выстроить последовательность проблемных шагов и предвидеть возможные варианты ответов. Введение в беседу может осуществляться через обращение к фактическому материалу, описание конкретных событий,

анализ жизненных ситуаций или использование визуальных средств, включая фрагменты видеоматериалов, иллюстрирующих проблемный контекст. Подобные элементы создают интеллектуальное напряжение, которое становится отправной точкой для дальнейшего обсуждения.

Содержательная специфика эвристической беседы заключается в том, что новые знания формируются не посредством прямой передачи информации, а через активизацию уже имеющегося опыта обучающихся. Студенты опираются на ранее усвоенные сведения, личные наблюдения и логические рассуждения, постепенно приходя к обобщениям и выводам. Тем самым процесс обучения приобретает характер самостоятельного открытия, что усиливает внутреннюю мотивацию и формирует устойчивый познавательный интерес.

Степень проблемности в рамках данной технологии может варьироваться. В одних случаях преподаватель задаёт направление размышлений через серию уточняющих вопросов, помогая обучающимся структурировать их опыт. В других — проблемная ситуация формулируется совместно, а дальнейший поиск решения осуществляется в форме выдвижения гипотез, их аргументации и проверки. Возможен и вариант, при котором обозначается лишь тематическое поле, а сами студенты самостоятельно определяют проблемные аспекты и способы их разрешения/

Таким образом, эвристическая беседа представляет собой одну из наиболее гибких форм проблемно-ориентированного обучения, сочетающую управляемость педагогического процесса с высокой степенью интеллектуальной самостоятельности обучающихся.

Учебная дискуссия также относится к числу методов проблемного обучения и направлена на активизацию мыслительной деятельности обучающихся и ее сущность заключается в представлении преподавателем различных, а иногда противоположных точек зрения по одной проблеме с последующим предложением студентам определить собственную позицию и аргументировать её.

Роль преподавателя в ходе дискуссии заключается в поддержании диалога, уточнении и углублении аргументации сторон, а также в постановке дополнительных вопросов, направленных на развитие обсуждения, при этом участники дискуссии стремятся не только обосновать свою точку зрения, но и критически осмыслить альтернативные позиции, а также анализ высказанных суждений, как верных, так и ошибочных, позволяет более эффективно закрепить у обучающихся ключевые теоретические положения и сделать выводы учебного материала более убедительными и осознанными.

Для организации учебной дискуссии целесообразно подбирать такие проблемные вопросы, по которым объективно возможно существование различных точек зрения, и считается недопустимым искусственное создание ситуации спора, при которой один из участников вынужден защищать позицию, заведомо признаваемую им ошибочной и эффективность дискуссии во многом определяется её естественностью и содержательной обоснованностью [24].

Дискуссия как форма учебной деятельности отличается высокой организационной сложностью и предъявляет серьёзные требования к подготовленности обучающихся. Для продуктивного участия в обсуждении студентам необходимо владеть навыками аргументации, уметь формулировать и отстаивать собственную позицию, корректно реагировать на альтернативные точки зрения, а также обладать достаточной информационной базой по рассматриваемой проблеме. В условиях дискуссии проявляется не только уровень знаний, но и коммуникативная культура участников.

Поисковая лабораторная работа, напротив, строится вокруг самостоятельного практического исследования. В ряде дисциплин она может предшествовать теоретическому объяснению, создавая основу для осознанного восприятия нового материала. Работая по заданному алгоритму, студенты проводят наблюдения или эксперименты, фиксируют

полученные данные и выявляют закономерности. На основании анализа результатов формируются первоначальные обобщения, которые затем обсуждаются в совместном формате. Последующая беседа с преподавателем позволяет систематизировать эмпирические выводы и соотнести их с теоретическими положениями. Если различные группы выполняют задания с использованием отличающихся объектов или методик, это расширяет общий познавательный опыт и делает формулируемые выводы более доказательными.

Особое место в системе активных технологий занимают деловые игры. Их отличительной особенностью является моделирование профессионального взаимодействия через распределение ролей и создание ситуации, предполагающей столкновение интересов. Участники вынуждены принимать решения, аргументировать свои действия и учитывать позицию других. Возникающее в ходе игры напряжение и динамика общения усиливают эмоциональную вовлечённость, что способствует более глубокому усвоению материала и развитию навыков социального взаимодействия.

Таким образом, каждая из рассмотренных форм активного обучения выполняет собственную функцию: дискуссия развивает аргументативную культуру, поисковая лабораторная работа формирует исследовательские умения, а деловая игра моделирует реальные профессиональные ситуации и способствует развитию коммуникативной компетентности [33].

В ходе деловой игры студенты получают возможность продемонстрировать не только уровень профессиональных знаний и умений, но и общую эрудицию, личностные качества, такие как оперативность принятия решений, уверенность, инициативность и способность к эффективному взаимодействию в команде. Умение аргументировать свою позицию, сотрудничать с другими участниками и брать на себя ответственность нередко оказывает решающее влияние на итог игрового процесса.

Кроме того, деловые игры способствуют формированию у обучающихся навыков анализа практических ситуаций, часто встречающихся в профессиональной деятельности, и выработке обоснованных управленческих решений и в процессе игры развивается творческое мышление, проявляющееся в умении корректно формулировать проблему, оценивать условия ситуации, делать выводы, разрабатывать и сопоставлять возможные варианты решений, выбирать наиболее эффективный из них, таким образом, деловые игры оказывают комплексное влияние на развитие профессиональных и интеллектуальных качеств обучающихся, ориентированных на принятие решений в реальных условиях [27].

Деловые игры изначально сформировались как особая управленческая форма обучения, моделирующая реальные условия профессиональной деятельности, так как в процессе игры участники, принимая на себя роли должностных лиц, погружаются в содержание служебных функций и, опираясь на анализ предложенной ситуации, принимают взвешенные и обоснованные решения, как правило, деловые игры используются при изучении специальных дисциплин и носят междисциплинарный характер, объединяя знания из различных областей.

В основе разработки деловой игры лежит детальный анализ профессиональной деятельности специалиста, выявление типовых задач, с которыми он сталкивается в своей практике, и последующее преобразование этих задач в учебно-производственные ситуации и такой подход позволяет приблизить учебный процесс к реальным условиям будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Обязательным элементом деловой игры является наличие игровой учебной задачи, поэтому игровая задача представляет собой конкретную проблему, которую участник должен решить в ходе выполнения смоделированной профессиональной деятельности и в то же время учебная задача отражает цель, поставленную преподавателем или разработчиком

игры, и заключается в формировании у обучающихся необходимых знаний, умений и навыков.

Эффективность деловой игры проявляется прежде всего в успешном решении учебных задач, заложенных в её содержание, игровая форма способствует повышению интереса обучающихся к выполняемой деятельности.

В системе среднего профессионального образования качество подготовки будущего специалиста определяется не объёмом усвоенной информации, а способностью применять её в практической деятельности. Уровень сформированности компетенций проявляется прежде всего в умении переносить знания в учебно-производственные ситуации, принимать обоснованные решения и корректно выполнять профессиональные действия. Именно практико-ориентированная деятельность выступает критерием зрелости профессионального мышления.

Существенным показателем подготовленности является также способность к аналитической обработке информации: умение выявлять закономерности, устанавливать связи между отдельными фактами, систематизировать материал и использовать его в новых условиях. Такая интеллектуальная работа обеспечивает более осознанное выполнение учебных упражнений и повышает результативность профессионального обучения.

Одним из инструментов формирования указанных качеств выступает технология решения ситуационных задач. Её дидактическая основа — специально сконструированная учебная ситуация, содержащая исходные данные и проблемное задание, требующее выбора способа действия. Важно, чтобы предложенный материал был достаточным для анализа либо предусматривал возможность самостоятельного поиска недостающих сведений. Тем самым обучающийся оказывается в позиции субъекта решения, а не пассивного исполнителя инструкции.

Как правило, подобные задания моделируют типичные условия профессиональной деятельности и соотносятся с будущими трудовыми функциями специалиста. Их разработка осуществляется с учётом структуры реальных обязанностей и предполагает комплексный характер, объединяющий теоретические знания и практические действия. По своей сути такие задачи воспроизводят многоуровневую логику профессиональной работы.

Включение комплексных учебно-производственных ситуаций в образовательный процесс позволяет обеспечить постепенный переход от освоения теоретических основ к самостоятельному выполнению профессиональных функций. При этом преподаватель получает возможность оценивать не только степень понимания материала, но и сформированность прикладных умений. Кроме того, работа с ситуациями способствует осознанию междисциплинарных связей, что усиливает целостность профессиональной подготовки.

Решение ситуационных задач строится как последовательный алгоритм действий: анализ условий, выявление проблемы, выдвижение возможных вариантов решения, определение необходимых действий и поиск дополнительной информации с оценкой её достаточности. Такая структура формирует у студентов навыки логического рассуждения и принятия решений в условиях неопределённости.

Организация проблемного занятия требует от преподавателя серьёзной предварительной подготовки. Необходимо провести содержательный анализ учебного материала, выделить смысловые блоки и определить их логические взаимосвязи. Важным этапом является проектирование хода занятия с учётом предполагаемых действий обучающихся и моделирование возможных направлений развития обсуждения.

Столкновение студентов с новой или противоречивой информацией вызывает состояние познавательного напряжения, которое становится

стимулом к активному поиску решения. В дальнейшем мыслительный процесс проходит через этапы выдвижения гипотез, их аргументации и проверки. В зависимости от уровня подготовки обучающихся степень самостоятельности в данном процессе может варьироваться — от полностью автономного поиска до работы при поддержке преподавателя.

Таким образом, метод решения ситуационных задач представляет собой эффективное средство формирования профессиональной компетентности, обеспечивающее интеграцию теории и практики, развитие аналитического мышления и подготовку обучающихся к реальным условиям профессиональной деятельности.

## **1.2. Применение метода ситуационных заданий в процессе преподавания правовых дисциплин в профессиональных образовательных организациях**

Категория «задача» относится к числу междисциплинарных понятий и интерпретируется в различных научных парадигмах по-разному. В философском и логическом дискурсе она связывается с проблемной ситуацией, требующей интеллектуального разрешения; в управленческом - с целевой установкой и программой действий; в образовательном - с инструментом организации познавательной деятельности. Таким образом, семантическое поле данного понятия охватывает как целевой компонент деятельности, так и процессуально-операциональный аспект её реализации.

В педагогической теории задача рассматривается прежде всего как средство целенаправленного изменения образовательной ситуации. Она выступает формой операционализации педагогической цели, переводя абстрактный замысел в конкретную структуру действий и условий. В этом контексте педагогическая задача представляет собой модель управляемого развития, где заданы исходные характеристики обучающегося и

проектируется их преобразование в соответствии с планируемым результатом.

Современные исследовательские подходы предлагают трактовать педагогическую задачу как системное образование, включающее субъектов взаимодействия, содержание деятельности, средства и способы её осуществления, а также прогнозируемый эффект. При системном анализе обязательным элементом становится сопоставление наличного и целевого состояний образовательного объекта. Тем самым задача приобретает характер механизма перехода от одного качественного уровня к другому, обеспечивая управляемость педагогического процесса.

Объектом педагогического воздействия в данном случае могут выступать когнитивные, деятельностные и ценностные характеристики личности обучающегося, поддающиеся целенаправленной трансформации. Речь идёт не только о расширении объёма знаний, но и о формировании способов мышления, профессиональных установок и коммуникативных навыков.

Особое место в системе педагогических средств занимает ситуационная задача, которая может быть определена как форма дидактического моделирования профессионально или социально значимого контекста. Её специфика состоит в интеграции содержательного и процессуального компонентов: обучающийся не воспроизводит готовые знания, а осуществляет их перенос в новую ситуацию, анализируя условия и конструируя решение. Тем самым создаются предпосылки для развития профессиональной субъектности и формирования способности к самостоятельному принятию решений.

В отличие от традиционных репродуктивных упражнений, ситуационная задача ориентирована на активизацию когнитивных механизмов более высокого порядка - анализа, синтеза, оценки и прогноза. Она выступает инструментом контекстуализации обучения, позволяя

соединить теоретическое содержание дисциплины с практическими моделями будущей профессиональной деятельности.

Ключевым элементом метода анализа конкретных ситуаций является формулирование проблемного вопроса и при описании ситуации акцент делается не столько на сам факт произошедшего, сколько на выявление сущности проблемы и факторов, обусловивших её возникновение. Описание ситуации должно отличаться логичностью, ясностью и структурированностью, а сама проблема - формулироваться кратко и однозначно. Основное внимание преподаватель уделяет стимулированию выдвижения различных предположений, их обсуждению и проверке и здесь, стоит отметить, что процесс проверки гипотез тесно связан с поиском и сопоставлением возможных вариантов решений.

Под альтернативами в данном контексте понимаются различные способы действий, способные привести к разрешению проблемной ситуации и к числу таких требований, предъявляемых к альтернативным решениям, относятся их сопоставимость, взаимозаменяемость и соответствие условиям поставленной задачи, поэтому наряду с этим предусматривается разработка плана действий и определение критериев, позволяющих оценить эффективность предложенных решений.

На первоначальном этапе работы обучающиеся анализируют предложенную ситуацию, опираясь на материалы лекционного курса и дополнительные источники информации, и применение данной технологии способствует повышению результативности внеаудиторной работы студентов, делая её более осмысленной, целенаправленной и интересной [27].

Обсуждение содержания ситуации является ключевым элементом аудиторной части методики и его сущность заключается в предложении студентам для анализа реальной практической ситуации, которая одновременно отражает конкретную профессиональную проблему и

актуализирует определённый комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для её решения.

Как правило, одна и та же ситуация допускает несколько вариантов разрешения, поэтому возможность сопоставления различных решений и оптимального сочетания теоретических знаний с практическими действиями рассматривается как существенное преимущество метода анализа ситуационных задач и имеет принципиальное значение для профессиональной подготовки специалистов и в процессе коллективного обсуждения формируется активная профессиональная позиция обучающихся, развивается профессиональный язык, а вырабатываемые идеи и выводы становятся результатом совместной интеллектуальной деятельности.

Одной из ключевых задач преподавателя в рамках применения ситуационных заданий является организация условий, при которых обучающиеся способны самостоятельно прийти к решению поставленной проблемы, обратиться к дополнительным источникам информации и получить обратную связь относительно принятых ими решений и при этом важно учитывать, что проблемная ситуация, как правило, допускает несколько вариантов разрешения, обусловленных её многозначностью, поэтому, мы должны отметить, что в этой связи роль педагога заключается не в навязывании собственного мнения, а в сопровождении процесса рассуждений и обсуждений обучающихся. Также, стоит не забывать, что существенным моментом является осознание студентами личной ответственности за принимаемые решения, тогда как преподаватель лишь акцентирует внимание на возможных последствиях недостаточно продуманных действий [5].

В процессе организации обсуждения преподаватель выполняет не только функцию модератора, но и функцию методического координатора. Он задаёт направление коллективного анализа посредством продуманной системы вопросов, контролирует динамику занятия, регулирует

распределение времени и побуждает участников к более глубокому осмыслению рассматриваемой ситуации. При необходимости педагог уточняет отдельные положения, соотносит высказывания студентов с научными источниками и теоретическими концепциями, а также периодически обобщает промежуточные результаты работы.

При обращении к технологии ситуационных заданий ключевым ориентиром становится активное включение каждого обучающегося в процесс обсуждения и выработки решения. С этой целью учебная группа нередко делится на небольшие команды, что создаёт условия для более интенсивного взаимодействия. Оптимальная численность таких микрогрупп позволяет обеспечить личную вовлечённость всех участников и повысить степень их ответственности за общий результат. Формирование состава подгрупп может учитывать как педагогические задачи, так и предпочтения самих студентов.

Работа с ситуационными заданиями оказывает комплексное влияние на профессиональное развитие обучающихся. В ходе анализа формируется умение выявлять проблему, структурировать исходные данные, искать дополнительную информацию и критически оценивать её достаточность. Существенное значение имеет также развитие навыков аргументации, сопоставления альтернативных решений и выбора наиболее обоснованной стратегии действий. Одновременно совершенствуются коммуникативные качества — способность вести диалог, учитывать различные точки зрения и достигать согласованного решения в условиях коллективного взаимодействия.

Таким образом, метод ситуационных задач выступает не только средством усвоения содержания дисциплины, но и инструментом формирования профессионально значимых компетенций и социального опыта совместной деятельности. Метод ситуационных заданий (кейс-метод) относится к числу активных методов обучения и представляет собой разновидность проблемно-ситуационного анализа, основанного на работе с

заданиями, моделирующими условия, максимально приближённые к реальным профессиональным ситуациям и по своей сути данный метод является неигровым имитационным и интенсивным способом организации учебной деятельности [5].

В условиях модернизации системы среднего профессионального образования в Российской Федерации особое значение приобретает поиск и внедрение новых, более результативных педагогических технологий. Также стоит отметить, что изменения, происходящие в образовательной сфере в последние годы, обусловили необходимость пересмотра традиционных подходов к обучению и ориентацию на современные методы, обеспечивающие практическую направленность подготовки специалистов.

В центре настоящего исследования находится вопрос о целесообразности и методических основаниях интеграции ситуационных заданий в практику среднего профессионального образования. Значимость данной проблемы обусловлена трансформацией образовательной парадигмы, ориентированной не столько на передачу совокупности знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности и готовности к самостоятельному принятию решений.

Современные стандарты подготовки специалистов предполагают развитие у обучающихся комплекса интеллектуальных и личностных характеристик. Речь идёт о способности к быстрой адаптации в изменяющихся условиях, гибкости мышления, навыках анализа больших массивов информации и умении применять знания в новых контекстах. В условиях усложнения профессиональной среды от выпускника требуется не только теоретическая осведомлённость, но и готовность действовать рационально в нестандартных или кризисных ситуациях.

В этой связи активные образовательные технологии, включая метод ситуационных задач, приобретают особую актуальность. В юридическом образовании данный подход получил широкое распространение, поскольку специфика правовой деятельности предполагает анализ конкретных

обстоятельств и выбор правомерной стратегии поведения. Работа с ситуациями способствует углублённому пониманию норм права, формированию исследовательских навыков, развитию аргументации и коммуникативной культуры.

Характерной особенностью метода является моделирование проблемных обстоятельств на основе реальных или типичных жизненных фактов. Изначально применявшийся преимущественно в сфере правовой подготовки, данный инструмент постепенно был адаптирован и к другим профессиональным направлениям — экономике, медицине и ряду смежных дисциплин, что подтверждает его универсальный дидактический потенциал.

Однако результативность использования ситуационных заданий не является автоматической. Она зависит, во-первых, от качества конструирования самой учебной ситуации — её реалистичности, содержательной насыщенности и логической завершённости. Во-вторых, существенное значение имеет продуманная методическая стратегия её включения в структуру занятия, обеспечивающая последовательный переход от анализа условий к формированию обоснованного решения.

Таким образом, внедрение метода ситуационных задач представляет собой не отдельный приём, а системное изменение организации учебного процесса, направленное на повышение практико-ориентированности профессиональной подготовки [12].

Метод ситуационных задач основан на ряде ключевых идей:

- во-первых, он ориентирован на изучение дисциплин, в рамках которых отсутствует единственно верное решение, а возможны несколько альтернативных вариантов, отличающихся степенью обоснованности. В этом случае процесс обучения выходит за рамки традиционной передачи готовых знаний и направляется на анализ проблемного поля и поиск различных подходов к решению;

- во-вторых, в рамках данного метода акцент смещается с усвоения готовой информации на её самостоятельное формирование в процессе совместной деятельности преподавателя и студентов и это принципиально отличает метод ситуационных задач от традиционных форм обучения и предполагает демократический характер взаимодействия, при котором обучающиеся выступают равноправными участниками обсуждения наряду с преподавателем;

- в-третьих, результатом применения метода ситуационных задач является не только приобретение знаний, но и формирование практических профессиональных навыков и технология реализации метода заключается в разработке модели конкретной жизненной ситуации, отражающей совокупность знаний и умений, необходимых для её анализа и решения, но при этом преподаватель выполняет функцию организатора учебного процесса, направляя обсуждение с помощью вопросов, фиксируя позиции обучающихся и поддерживая диалог.

Стоит отметить нам, что наряду с формированием профессиональных компетенций метод ситуационного анализа способствует развитию системы ценностей студентов, становлению профессиональной позиции, жизненных установок и специфического профессионального мировосприятия и кроме того, данный метод позволяет преодолеть один из существенных недостатков традиционного обучения, связанный с формальностью и недостаточной эмоциональностью изложения материала. Насыщенность обсуждений элементами творчества, соперничества и интеллектуального поиска придаёт учебному процессу динамичность и делает его сходным с живым, увлекательным взаимодействием. В свою очередь метод ситуационных задач, являющийся интерактивным методом обучения, смог заполучить положительное отношение со стороны обучающихся, тем самым обеспечив освоение теоретическими и практическими знаниями, также данный метод положительно воздействует на становление обучающихся как специалистов в своей области, помимо того метод

ситуационных задач способствует их взрослению, а также сформировывает интерес у студентов к обучению. Вместе с этим данный метод также выступает, как определенный образ мышления педагога, его особая парадигма, которая позволяет по-другому действовать и думать, а также обновлять свой творческий потенциал. Технологические особенности метода ситуационных задач: - метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, то есть включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры;

- метод ситуационных задач выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией; - метод ситуационных задач в обучении можно рассматривать как синергетическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формирования эффектов умножения знания, инсайтное озарение, обмена открытиями и т.п.;

- метод ситуационных задач интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования различных личностных качеств обучающихся; - в свою очередь метод ситуационных задач выступает как специфическая разновидность проектной технологии и в обычной учебной проектной технологии происходит определенный процесс, заключающийся в решении существующей проблемы при помощи совместной деятельности обучающихся, тогда как при применении метода ситуационных задач происходит формирование проблемы и соответственно путей для решения данной проблемы на основании самой ситуационной задачи, которое в свою очередь выступает одновременно как в виде источника данных для создания эффективных вариантов действий, так и в виде источника технического задания;

- метод ситуационных задач концентрирует в себе значительные достижения технологии «создание успеха». В нем предусматривается деятельность по активизации студентов, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений обучающихся. Именно достижения успеха выступают одной из главных движущих сил метода, формирование устойчивой положительной мотивации, наращивание познавательной активности. Ключевое назначение метода ситуационных задач заключается в формировании у обучающихся способности находить решения сложных, слабо структурированных проблем, которые не поддаются разрешению исключительно с помощью формально-логического или аналитического подхода, также использование данного метода способствует активному включению студентов в учебный процесс, развитию их аналитических и коммуникативных умений, а также формированию навыков работы с ситуациями, максимально приближенными к реальным условиям профессиональной деятельности.

Использование ситуационного анализа в образовательном процессе оказывает влияние не только на формирование профессиональных компетенций, но и на развитие ценностно-смысловой сферы личности обучающихся. Работа с проблемными обстоятельствами, требующими выбора позиции и обоснования решений, способствует становлению профессиональной идентичности, формированию ответственного отношения к будущей деятельности и развитию устойчивых жизненных установок. Тем самым обучение выходит за рамки передачи знаний и приобретает характер личностного становления.

В отличие от традиционной лекционной модели, где взаимодействие часто носит формальный характер, обсуждение ситуаций включает эмоциональный компонент, элементы интеллектуального соперничества и творческого поиска. Это придаёт занятию динамику и делает образовательный процесс более приближённым к реальному профессиональному взаимодействию.

Практика показывает, что студенты положительно воспринимают данный формат работы, поскольку он позволяет соединить теоретический материал с прикладными аспектами и увидеть его практическую значимость. Включённость в анализ конкретных обстоятельств способствует не только углублению знаний, но и формированию зрелой профессиональной позиции. Одновременно усиливается внутренняя мотивация к обучению и развивается способность к самостоятельному принятию решений.

Следует подчеркнуть, что метод ситуационных задач представляет собой не просто отдельный приём, а особый способ организации педагогического мышления. Он предполагает отказ от передачи готовых алгоритмов в пользу моделирования проблемных контекстов, в которых обучающиеся самостоятельно вырабатывают стратегии действий. Такой подход требует от преподавателя творческой гибкости и постоянного обновления методического инструментария.

С технологической точки зрения данный метод сочетает элементы исследовательской и аналитической деятельности: он включает анализ исходных данных, формулирование проблемы, выдвижение гипотез и оценку возможных решений. Одновременно он реализуется как форма коллективного обучения, поскольку предполагает работу в малых группах и обмен аргументами между участниками.

Особенность метода состоит также в его синергетическом характере: совместное погружение в проблемную ситуацию создаёт эффект «умножения» идей, когда коллективный поиск приводит к новым, нередко неожиданным решениям. При этом технология интегрирует принципы развивающего обучения, обеспечивая одновременное формирование когнитивных, коммуникативных и личностных качеств/

Ситуационные задания имеют сходство с проектной деятельностью, однако их специфика заключается в том, что проблема задаётся самой ситуацией, а пути её разрешения конструируются участниками на основе

анализа исходных условий. Таким образом, обучающиеся работают не только с готовой задачей, но и с процессом её формулирования.

Важным аспектом является создание ситуации успеха: участие в обсуждении, публичное представление решения и признание достигнутого результата усиливают уверенность студентов в собственных возможностях. Это способствует формированию устойчивой положительной мотивации и росту познавательной активности.

Главная цель применения метода заключается в развитии способности ориентироваться в сложных и недостаточно структурированных проблемах, требующих комплексного анализа и учёта различных факторов. Работа с ситуационными заданиями формирует навыки аргументации, коллективного взаимодействия и принятия решений в условиях, приближённых к реальной профессиональной практике

По сравнению с традиционным объяснительно-лекционным изложением учебного материала, широко применяемым в практике высшего и среднего профессионального образования, метод ситуационных задач обладает рядом очевидных преимуществ, вместе с тем данный метод не может рассматриваться как полная альтернатива лекционным занятиям. Также, мы можем сказать, что ситуационные задания позволяют наглядно продемонстрировать практическое применение правовых теорий, однако без прочной теоретической базы их образовательная ценность существенно снижается [12].

Разграничение традиционных учебных задач и ситуационных заданий обусловлено прежде всего их целевой направленностью и характером ожидаемого результата. Задачи, используемые на семинарских и практических занятиях, чаще всего ориентированы на проверку усвоения конкретных теоретических положений и отработку отдельных способов действий. Они предполагают воспроизведение известного алгоритма и приводят к заранее определённой правильному ответу.

Ситуационные задания строятся на иной методической основе. Их назначение заключается не в подтверждении знания готовой схемы решения, а в развитии способности анализировать сложную проблему и самостоятельно выбирать стратегию действий. В рамках такой работы допускается существование нескольких обоснованных вариантов решения, каждый из которых может быть признан корректным при условии логической аргументации.

Таким образом, если традиционная задача направлена преимущественно на закрепление изученного материала, то ситуационная ориентирована на формирование профессионального мышления, умения принимать решения в условиях неопределённости и учитывать альтернативные подходы к разрешению проблемы.

Метод ситуационных задач относится к числу современных активных методов обучения и характеризуется использованием принципов проблемного обучения и к его достоинствам относятся возможность коллективной работы обучающихся в рамках единого проблемного поля, развитие навыков совместного анализа и принятия решений, а также ориентация на решение практических задач, встречающихся в реальной жизни и в отличие от механического заучивания терминов и понятий, данный метод требует не только их понимания, но и умения осознанно и логически применять их при построении схем решения конкретных проблем.

В процессе анализа ситуационных заданий обучающиеся фактически формируют модели решений, которые могут быть использованы в аналогичных профессиональных обстоятельствах. Накопление опыта работы с различными кейсами расширяет практический инструментарий студентов и повышает вероятность успешного выбора эффективной стратегии действий в сложных ситуациях, способствуя развитию навыков решения более сложных и комплексных проблем.

Результативность использования ситуационных заданий напрямую связана с уровнем учебной самостоятельности студентов. Если у обучающихся недостаточно развиты навыки анализа, аргументации и поиска информации, работа с проблемными ситуациями может приобретать формальный характер. При низкой внутренней мотивации обсуждение нередко сводится к поверхностному воспроизведению общих положений без глубокой проработки содержания. Следовательно, внедрение данного метода требует предварительного формирования культуры самостоятельной познавательной деятельности.

В отечественной системе высшего профессионального образования оценка потенциала ситуационного подхода остаётся дискуссионной. Вместе с тем можно обозначить ряд стратегических направлений, способствующих его более системному внедрению.

Прежде всего целесообразно активное использование данной технологии в подготовке специалистов тех областей, где профессиональная деятельность изначально носит ситуационный и вариативный характер. Это касается правовой сферы, правоохранительной практики, экономики, социологии и других направлений, предполагающих принятие решений в условиях неопределённости и динамично меняющейся среды.

Кроме того, перспективным представляется расширение применения ситуационных заданий в системе дополнительного профессионального образования, особенно в программах переподготовки и повышения квалификации. В этих форматах обучение ориентировано на практическое обновление компетенций, что делает анализ профессиональных ситуаций особенно востребованным.

Вместе с тем внедрение ситуационного подхода не должно подменять собой другие формы обучения. Его эффективность проявляется при разумном сочетании с традиционными методами, обеспечивающими фундаментальную теоретическую подготовку. Сосредоточение исключительно на анализе конкретных случаев при недостаточной

проработке нормативной базы может привести к фрагментарности знаний и отсутствию целостного профессионального мировоззрения.

Наконец, использование ситуационных заданий требует серьезной методической проработки. Речь идёт не только о проектировании отдельных занятий, но и о включении данной технологии в структуру образовательной программы в целом. Необходима экспертная оценка дисциплин и тематических разделов, в рамках которых данный метод обеспечивает наибольший образовательный эффект. Обсуждение подобных вопросов целесообразно организовывать в профессиональных педагогических сообществах и рассматривать как важное направление повышения квалификации преподавателей.

## **Глава 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО СОЗДАНИЮ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАВО» НА БАЗЕ «ГБПОУ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ ИМ. Н.К. КАЛУГИНА»**

### **2.1. АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАВО» В «ГБПОУ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ ИМ. Н.К. КАЛУГИНА»**

Практический этап исследования, посвящённый внедрению ситуационных задач в процесс освоения правовых дисциплин на базе ГБПОУ «Педагогический колледж им. Н. К. Калугина», включал комплекс аналитических мероприятий. Прежде всего был осуществлён детальный анализ содержания рабочей программы по дисциплине «Право», реализуемой для студентов специальности 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)».

Кроме изучения программной документации, проведена индивидуальная консультация с преподавателем курса, в ходе которой уточнялись особенности организации учебного процесса и спектр применяемых интерактивных технологий обучения.

С целью получения эмпирических данных также было проведено анкетирование обучающихся. Опрос позволил установить, какие формы активного и интерактивного взаимодействия фактически используются в рамках преподавания дисциплины «Право», а также оценить степень их распространённости в образовательной практике.

Изучение содержания рабочей программы дисциплины «Право» позволяет сделать вывод о её выраженной ценностной и профессиональной направленности. Документ ориентирует образовательный процесс не только на передачу правовых знаний, но и на формирование у обучающихся

устойчивой гражданской позиции, правосознания и понимания принципов функционирования правового государства. Тем самым дисциплина рассматривается как средство развития правовой культуры личности будущего специалиста.

Профессиональная значимость курса обусловлена тем, что правовое регулирование пронизывает экономическую, трудовую и управленческую сферы, в которых предстоит осуществлять деятельность выпускникам, следовательно, освоение дисциплины имеет прикладной характер и связано с подготовкой студентов к реальным условиям профессиональной практики.

Структурный анализ программы показывает, что она выполняет системообразующую функцию: определяет тематические модули, устанавливает их логическую последовательность и фиксирует планируемые результаты обучения. Таким образом, рабочая программа выступает инструментом организационно-методического обеспечения учебного процесса.

Дисциплина включена в обязательный блок гуманитарной и социально-правовой подготовки, что подчёркивает её фундаментальное значение в системе профессионального образования по соответствующей специальности.

Ожидаемые результаты освоения курса сформулированы в компетентностной логике. Предусматривается формирование у студентов теоретической базы (понимание правовых категорий, источников и механизмов действия права), развитие практических умений применять нормы законодательства в профессиональных ситуациях, а также овладение аналитическими навыками работы с нормативными актами и материалами правоприменительной практики. В совокупности это обеспечивает готовность обучающихся к самостоятельному использованию правовых инструментов в будущей деятельности.

В ходе исследования, посвящённого внедрению ситуационных заданий в преподавание дисциплины «Право» на базе ГБПОУ

«Педагогический колледж им. Н. К. Калугина», первоначально был проведён анализ содержания курса, зафиксированного в рабочей программе. Изучение структуры дисциплины позволило определить тематические границы и выделить разделы, в рамках которых целесообразна разработка практико-ориентированных заданий. На основании полученных выводов были сконструированы ситуационные задачи по трём ключевым темам (см. таблицу 1).

Анализ учебно-планирующей документации показал, что освоение дисциплины осуществляется в девятом семестре. Объём аудиторной нагрузки включает 16 часов лекций и 8 часов практических занятий. При этом 36 часов отведены на самостоятельную работу студентов, что подчёркивает значимость их внеаудиторной познавательной активности и предполагает использование методов, стимулирующих самостоятельное осмысление правового материала.

Содержательная модель курса представлена двумя укрупнёнными тематическими блоками. Первый направлен на изучение теоретических основ государства и права и формирование понятийного аппарата. Второй ориентирован на рассмотрение отдельных отраслей права и их особенностей, что обеспечивает переход от общетеоретических положений к анализу конкретных правовых институтов.

Таблица 1 - Содержание раздела №2 дисциплины «Право»

Наименование разделов и тем	Содержание учебного материала, лабораторные работы и практические занятия, самостоятельная работа обучающихся, курсовая работа (проект)	Объем часов	Уровень освоения
1	2	3	4

Раздел	2		51	
Характеристика отраслей права				
Тема	2.1.	Предмет и метод гражданского права. Принципы гражданского права. Источники гражданского права. Гражданские правоотношения	2	1
Гражданское право.				
Гражданско-процессуальное право.				
		Объекты гражданских прав. Общие положения о сделках и обязательствах. Общие положения о договоре.	2	1
		Защита гражданских прав. Понятие, предмет и метод гражданско-процессуального права. Источники гражданско-процессуального права.	2	1
		Структура и стадии гражданского процесса. Виды гражданского судопроизводства. Подведомственность и подсудность.	2	1
Тема	2.2.	Защита		
прав потребителей		Понятия: потребитель, права потребителя, защита прав потребителя. Правовое регулирование поведения потребителей на рынке. Права потребителей. Порядок и способы защиты прав потребителей.	2	1

Тема 2.3. Коррупция и противодействие ей	Коррупция: понятие, виды, история появления и развития. Борьба с коррупцией в России	2	1
Тема 2.4. Правовое регулирование образовательной деятельности	Система образования. Основные источники образовательного права. Права обучающихся. Обязанности обучающихся. Основные правила поведения в сфере образования. Понятия: образовательное право, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», виды образовательных организаций, права и обязанности участников образовательного процесса.	2	1
Тема 2.5. Семейное право и наследственное право	Порядок заключения брака. Расторжение брака. Имущественные и личные неимущественные права супругов. Договорный режим имущества супругов	2	1
	Родители и дети: правовые основы взаимоотношений. Алиментные обязательства.	2	1
	Основные правила наследования и порядок защиты наследственных прав.	2	1

Тема 2.6. Трудовое право	Понятие трудового права. Принципы и источники трудового права. Коллективный договор. Трудовое соглашение.	2	1
	Занятость и безработица. Порядок взаимоотношений работников и работодателей. Трудовой договор. Порядок и условия расторжения трудового договора	2	1
	Трудовые споры и дисциплинарная ответственность. Правовое регулирование труда несовершеннолетних.	2	1
	Порядок оформления на работу. Разрешение трудовых споров. Правовое регулирование трудовой деятельности лиц, не достигших возраста 18 лет	2	1
	Льготы, гарантии и компенсации, предусмотренные трудовым законодательством для несовершеннолетних.	2	
Тема 2.7. Административное право и административный процесс	Административное право и правоотношения. Особенности административного права	2	1
	Административные правоотношения. Понятие	2	1

	административного правонарушения		
	Административная ответственность. Меры административного наказания. Производство по делам об административных правонарушениях.	2	1
Тема 2.8. Уголовное право и уголовный процесс	Принципы уголовного права и действия уголовного закона	2	1
	Меры уголовной ответственности и наказания	2	1
	Преступление. Меры уголовной ответственности и наказания	2	1
	Особенности уголовного процесса по делам несовершеннолетних.	2	1
	Реализация права обвиняемого, потерпевшего, свидетеля	2	1
Тема 2.9. Международное право как основа взаимоотношений государств мира	Международная защита прав человека в условиях мирного и военного времени. Европейский суд по правам человека	2	1
	Принципы и особенности международной защиты прав детей.	2	

	Основные правила международного и гуманитарного права.	1	
	Всего:	51	

Результаты проведённого исследования позволяют сделать вывод о недостаточной практико-ориентированности преподавания дисциплины «Право». Несмотря на то, что тематическое наполнение курса (см. таблицу 2) объективно создаёт условия для внедрения методов, основанных на моделировании правовых ситуаций, данный потенциал реализуется не в полной мере.

Теоретически каждая тема курса может быть адаптирована к формату проблемного анализа или решения правовых кейсов. Однако важно разграничивать обсуждение конкретных примеров и полноценную технологию решения ситуационных задач. В первом случае речь идёт преимущественно о разъяснении преподавателем правовой ситуации, тогда как во втором предполагается активная самостоятельная работа студентов, включающая анализ фактических обстоятельств, квалификацию правовых отношений, выбор применимых норм и формулирование обоснованного решения. Именно этот второй формат практически не интегрирован в существующую модель преподавания.

Организация самостоятельной работы обучающихся также демонстрирует преобладание репродуктивных форм деятельности. Основной способ отчётности — подготовка рефератов — ориентирован на переработку и изложение теоретического материала. При всей значимости данной формы работы она не обеспечивает в достаточной степени развитие навыков правоприменения, логико-правового анализа и аргументации, что снижает уровень сформированности прикладных компетенций.

Изучение контрольно-оценочных средств (таблица 3) подтвердило отсутствие системного включения ситуационных задач в процедуру текущего и итогового контроля знаний. Проверка результатов обучения преимущественно направлена на оценку теоретической осведомлённости студентов, тогда как способность применять нормы права в моделируемых профессиональных обстоятельствах фактически не диагностируется.

Таким образом, проведённый анализ выявил противоречие между заявленными целями дисциплины, предполагающими формирование практико-ориентированных умений, и преобладающими формами организации учебной деятельности. Указанное обстоятельство обосновывает необходимость разработки и внедрения системы ситуационных заданий как средства повышения эффективности правовой подготовки обучающихся.

Таблица 2 - Самостоятельная работа студентов по дисциплине «Право»

Раздел	Тема для самостоятельного изучения	Кол-во часов	Форма отчетности
Раздел 2 Характеристика отраслей права	1. Понятие и виды источников гражданского права. Соотношение между ними. 2. Понятие, предмет и особенности защиты прав потребителей. 3. Создание механизмов, позволяющих эффективно влиять на	24	Подготовка рефератов на предложенные темы

	<p>состояние коррупции в государстве.</p> <p>4. Конституционные гарантии прав граждан на образование.</p> <p>5. Субъекты семейных отношений.</p> <p>6. Основные права человека в области труда.</p> <p>7. Понятие административного правонарушения и его признаки.</p> <p>8. Уголовное законодательство и его место в системе Российского законодательства.</p> <p>9. Принципы и особенности международной защиты прав детей.</p>		
--	---	--	--

Таблица 3 - Оценочные средства контроля формируемых компетенций по дисциплине «Право»

Конкретизированные цели Осеночные средства освоения дисциплины, обеспечивающие контроля формирования компетенции компетенций

<p>ОК 01. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам;</p> <p>ОК 02. Осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности;</p> <p>ОК 03. Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие;</p> <p>ОК 04. Работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами;</p> <p>ОК 05. Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке Российской Федерации с учетом особенностей социального и культурного контекста;</p> <p>ОК 06. Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей;</p> <p>ОК 07. Содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях;</p> <p>ОК 08. Использовать средства физической культуры для сохранения и</p>	<p>Текущий контроль:</p> <p>Проверка выполнения аналитических заданий (таблиц, схем, моделей), презентаций, конспектов; групповое собеседование по темам самостоятельной работы, устный опрос на практических занятиях, эссе</p>
---	--

укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности; ОК 09. Использовать информационные технологии в профессиональной деятельности; ОК 10. Пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языках;	
--	--

Для изучения отношения обучающихся к применению интерактивных технологий при освоении дисциплины «Право» был разработан диагностический опросник, включающий несколько тематических блоков.

Первый блок был направлен на выявление преобладающих форм организации учебной деятельности. Студентам предлагалось определить, какие подходы чаще используются преподавателями: традиционные объяснительно-иллюстративные формы (лекционное изложение материала, устный опрос, демонстрационные методы), формы с элементами учебной активности (семинарские занятия, выступления студентов, обсуждения), либо технологии, предполагающие коллективное взаимодействие и совместное решение учебных задач.

Второй раздел анкеты позволял уточнить личный опыт участия обучающихся в конкретных интерактивных форматах. Респонденты отмечали, сталкивались ли они в процессе изучения правовых дисциплин с дискуссионными практиками, проблемно-поисковыми беседами, методами генерации идей, игровыми моделями профессиональных ситуаций, тренинговыми занятиями, анализом кейсов, проектной деятельностью, кооперативной работой или групповыми практикумами.

Отдельная группа вопросов касалась мотивационного аспекта. Студентам предлагалось оценить степень собственной заинтересованности в использовании различных интерактивных форм по шкале выраженности интереса. Это позволило определить, какие методы воспринимаются обучающимися как наиболее привлекательные и значимые для изучения дисциплины.

Далее в анкете были представлены позиции, ориентированные на оценку достаточности применения интерактивных технологий в рамках учебных занятий, а также их влияния на качество подготовки по предмету. Респонденты выражали согласие либо несогласие с утверждениями о том, что такие методы способствуют более глубокому усвоению материала.

Существенное внимание уделялось выявлению представлений студентов об образовательной эффективности интерактивного обучения. В частности, предлагалось определить, способствует ли оно активизации познавательной деятельности, развитию самостоятельности, усилению интереса к занятиям, формированию навыков анализа и самооценки, раскрытию индивидуальных особенностей. При этом допускалась возможность критической позиции — указание на формальный или преимущественно развлекательный характер отдельных форм работы.

Заключительные вопросы анкеты были направлены на определение коммуникативного и организационного эффекта интерактивных методов: усиливают ли они взаимодействие между участниками образовательного процесса, способствуют ли формированию устойчивой учебной мотивации, повышают ли эффективность и оптимизацию учебной деятельности, а также рассматриваются ли студентами как перспективное направление развития современной образовательной практики.

В процессе обработки результатов вопросы были сгруппированы по типу ответов: часть из них предполагала альтернативный выбор (вариант «да/нет»), другая часть предусматривала множественный выбор или шкальную оценку.

Представим результаты исследования по каждому типу вопросов.

По каждому из вопросов закрытого типа был выполнен расчёт долей ответов с положительной и отрицательной направленностью. Преобладание положительных вариантов ответов указывает на то, что, по мнению обучающихся, используемая в учебной группе совокупность интерактивных образовательных технологий обладает достаточной эффективностью и студенты отмечают, что данные методы способствуют повышению качества освоения учебного материала, рационализации образовательного процесса, активизации взаимодействия между участниками учебной деятельности, а также формированию устойчивой учебно-познавательной мотивации.

Сводные результаты положительных ответов по вопросам первого типа представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Результаты анализа вопросов анкеты

№ вопроса	I курс (ответы «да» в %)	II курс (ответы «да» в %)
4	73	86
5	73	73
7	80	82
8	80	91
9	93	86
10	87	64
11	80	95

Сводный анализ количественных показателей, представленных в таблице, демонстрирует явное доминирование положительных оценок. Данная тенденция позволяет утверждать, что студенты воспринимают интерактивные технологии не просто как разнообразие форм работы на занятии, а как значимый педагогический ресурс, способствующий как достижению учебных результатов, так и развитию личностных качеств обучающихся.

Сопоставление данных по различным учебным группам показало, что в целом оценки носят сходный характер. Большинство респондентов указывают на положительное влияние интерактивных методов на формирование знаний, умений и практических навыков (73%). Ещё более выраженные показатели зафиксированы в отношении развития коммуникативной активности — соответствующие позиции поддержали 80% и 82% опрошенных.

В то же время выявлены и определённые различия, связанные с курсом обучения. Студенты старших курсов чаще подчёркивают значимость интерактивных форм для организации продуктивного взаимодействия и совместного решения учебных задач. При этом именно они заметно реже (разница составляет 23% по сравнению с первокурсниками) оценивают применяемые преподавателями методы как оптимальные, что может свидетельствовать о более критичном восприятии образовательного процесса и повышенных ожиданиях к его качеству.

Обработка ответов на вопросы, касающиеся фактически используемых методик, позволила очертить спектр педагогических технологий, с которыми сталкивались обучающиеся. Согласно данным таблицы 5, представители обеих групп примерно в равной степени участвуют в традиционных и активных формах работы. Однако доля применения интерактивных технологий на первом курсе значительно ниже (примерно на 25%). Вероятной причиной данной разницы является недостаточная готовность первокурсников к интенсивному групповому взаимодействию и самостоятельной аналитической деятельности, тогда как старшие студенты демонстрируют более высокий уровень учебной автономии и коммуникативной зрелости.

Таблица 5 - Результаты анализа вопроса №1 анкеты

Варианты ответа	I курс (%)	II курс (%)
пассивные методики	60	64

активные методики	80	77
интерактивные методики	47	72

Анализ ответов, представленных в таблице 6, позволяет выделить ограниченный круг интерактивных форм, с которыми обучающиеся сталкиваются наиболее часто. Наибольшее количество упоминаний получили проектная деятельность, работа в формате группового практикума и дискуссионные формы взаимодействия.

Студенты дополнительно отмечали использование приёмов коллективной генерации идей и элементов делового моделирования профессиональных ситуаций.

При этом остальные интерактивные технологии практически не отражены в ответах респондентов, что свидетельствует о фрагментарном характере их применения в образовательной практике и недостаточной представленности ряда методических инструментов в процессе преподавания дисциплины.

Таблица 6 - Результаты анализа вопроса №2 анкеты

Метод	(%)	(%)
дискуссия	47	64
эвристическая беседа	0	5
«мозговой штурм»	13	32
ролевые, «деловые» игры	13	32
тренинги	6	0
кейс-метод (метод ситуационных задач)	13	0
метод проектов	93	77
кооперативное обучение	0	14
групповой практикум	73	81

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что на более поздних этапах обучения преподаватели чаще используют интерактивные формы организации занятий, что связано с возрастанием способности обучающихся к совместной учебной деятельности и эффективному групповому взаимодействию.

Для выявления приоритетов обучающихся в выборе образовательных технологий и оценки их предполагаемой эффективности в структуру опросника был включён отдельный вопрос, направленный на ранжирование интерактивных методов.

По каждому из предложенных вариантов была произведена обработка количественных данных с вычислением среднего балла, отражающего степень заинтересованности студентов. Полученные значения были систематизированы и расположены в порядке снижения показателей, что позволило определить наиболее востребованные и, с точки зрения респондентов, наиболее значимые формы организации учебной деятельности.

Таблица 7 - Результаты анализа вопроса №3 анкеты

№	ИМО	I курс (средний балл)	ИМО	II курс (средний балл)
1	групповой практикум	4,31	метод проектов	4,36
2	метод проектов	4,15	групповой практикум	4,07
3	ролевые, «деловые» игры	4,07	дискуссия	3,86
4	дискуссия	3,66	тренинги	3,82
5	кооперативное обучение	3,54	кооперативное обучение	3,7

6	тренинги	3,5	«мозговой штурм»	3,66
7	«мозговой штурм»	3,23	ролевые, «деловые» игры	3,31
8	кейс-метод	2,91	эвристическая беседа	3,27
9	эвристическая беседа	2,33	кейс-метод	3

Анализ сведений, представленных в таблице, позволяет выявить устойчивые предпочтения обучающихся в выборе интерактивных форм работы. Наибольшую заинтересованность вызывают проектная деятельность и групповой практикум, которые занимают лидирующие позиции вне зависимости от курса обучения.

При этом третья позиция в структуре предпочтений варьируется. Студенты второго курса чаще выбирают дискуссионные форматы, тогда как первокурсники отдают большее предпочтение игровым моделям — ролевым и деловым занятиям.

Подобное расхождение можно объяснить различиями в уровне учебного опыта. Обучающиеся второго курса уже обладают определённой теоретической базой и практикой освоения правовых дисциплин, что повышает их готовность к обсуждению сложных проблемных ситуаций и аргументированному обмену мнениями. Первокурсники же ориентируются на более наглядные и динамичные формы взаимодействия, предполагающие распределение ролей и моделирование профессиональных обстоятельств, что может быть связано с их предыдущим образовательным опытом и адаптационным этапом обучения в колледже.

Дополнительная обработка ответов на вопросы, касающиеся восприятия эффективности интерактивных технологий, позволила конкретизировать аспекты их результативности. В таблице 8 отражены варианты оценок, предложенные респондентам, а также доля студентов,

поддержавших каждую позицию. Следует подчеркнуть, что формат опроса предусматривал возможность множественного выбора, что дало возможность выявить совокупность факторов, которые обучающиеся связывают с положительным эффектом интерактивного обучения.

Таблица 8 - Результаты анализа вопроса №6 анкеты

Варианты ответа №6	I курс (%)	II курс (%)
повышается активность познавательного процесса	40	64
предоставляют возможность учащимся проявить самостоятельность	53	50
позволяют сделать занятия увлекательными, интересными	67	59
способствуют интенсивной мыслительной деятельности преподавателя и учащегося	60	18
способствуют самоанализу (рефлексии) своих знаний, опыта	20	32
методы не являются эффективными, поскольку являются игровыми видами деятельности, развлечением, напрямую не связанными с решением задач профессионального обучения	0	0
способствуют проявлению индивидуальности обучающихся	40	68
практически ничем не отличаются от других методов	0	4,5

Результаты анкетирования показывают, что подавляющее большинство обучающихся, принявших участие в исследовании, чётко разграничивают интерактивные технологии и традиционные способы организации учебных занятий (более 95%), а также признают их положительное влияние на образовательный процесс (свыше 95%), поэтому

данные выводы находят подтверждение в общей позитивной оценке использования преподавателем интерактивных методов обучения, полученной при анализе ответов на вопрос № 12: одобрение выразили 80% студентов первого курса и 60% обучающихся второго курса.

Студенты первого курса отмечают, что интерактивные формы обучения в наибольшей степени способствуют повышению интереса к занятиям (67%), усилению интенсивности учебной деятельности (60%), а также расширяют возможности самостоятельного выполнения учебных заданий (53%).

Обучающиеся второго курса связывают применение интерактивных образовательных технологий прежде всего с возможностью проявления индивидуальных качеств и личностного потенциала (68%), увеличением уровня познавательной активности (64%), тогда как развитие познавательных интересов занимает третью позицию в структуре их оценок (59%).

Обработка полученных данных позволила выявить выраженную динамику в установках обучающихся. По мере перехода на старшие курсы возрастает значимость самопрезентации и стремление к проявлению личной позиции: если среди младших студентов данную потребность отмечали около 40% респондентов, то среди обучающихся старших курсов — уже 68%. Такая разница позволяет предположить, что выбор предпочитаемых педагогических форм во многом определяется не только содержанием учебного материала, но и возрастными особенностями, уровнем социальной зрелости и сформированностью учебной самостоятельности.

Одновременно результаты опроса показывают, что существующая организация образовательного процесса в колледже, по мнению части студентов, не в полной мере создаёт условия для осмысления собственного учебного опыта. Вероятной причиной подобной оценки может служить доминирование традиционных форм внешнего контроля, при которых

акцент делается на проверке усвоения знаний, а не на развитии навыков рефлексии и самооценки.

Дополнительное анкетирование было проведено непосредственно после практических занятий, организованных с использованием ситуационных заданий. Его результаты представлены в таблице 9. Данный этап исследования был направлен на выявление восприятия студентами сильных и проблемных сторон рассматриваемой методики, а также на определение её педагогического потенциала с точки зрения непосредственных участников образовательного процесса.

Таблица 9 - Результаты анализа вопросов

Варианты ответа	I	I курс	II	II
	курс ответ да(%)	ответ нет(%)	курс ответ да(%)	курс ответ нет(%)
повышается активность познавательного процесса	70	30	88	12
предоставляют возможность учащимся проявить самостоятельность	65	35	80	20
позволяют сделать занятия увлекательными, интересными	68	32	86	14
способствуют интенсивной мыслительной деятельности преподавателя и учащегося	60	40	84	16
способствуют самоанализу (рефлексии) своих знаний, опыта	74	26	90	10
методы не являются эффективными	0	100	0	100

способствуют проявлению индивидуальности обучающихся	65	35	82	18
практически ничем не отличаются от других методов	0	100	0	100

Анализ результатов анкетирования, отражённых в таблице 6, позволил сделать вывод о том, что подавляющее большинство обучающихся воспринимают метод ситуационных заданий преимущественно в положительном ключе и по мнению студентов, использование данного метода способствует активизации познавательной деятельности, формированию умений самостоятельно искать и обосновывать решения поставленных задач, а также позволяет осознать практическую направленность учебного материала.

Обработка результатов показала, что обучающиеся первого курса менее выражено оценивают влияние ситуационных заданий на результативность учебного процесса. Подобная динамика может объясняться различиями в уровне академической подготовки. Студенты второго курса располагают более устойчивой теоретической базой, что позволяет им продуктивнее применять знания при анализе проблемных ситуаций и видеть практическую значимость данного формата работы.

Кроме того, старшекурсники, как правило, демонстрируют более высокий уровень учебной автономии и коммуникативной готовности. Накопленный опыт совместной деятельности способствует их активному включению в групповые формы обсуждения, тогда как для первокурсников подобный формат может оставаться менее привычным и требовать дополнительной адаптации.

В таблице 10 отражены результаты анкетирования преподавателей, посвящённого практике применения активных методов обучения при

преподавании правовых дисциплин. Полученные данные позволяют сопоставить позиции педагогов и студентов относительно эффективности рассматриваемых технологий.

Таблица 10 - Результаты проведения опроса преподавателя на применение методов активного обучения в процессе преподавания правовых дисциплин:

Метод	(%)
дискуссия	18
эвристическая беседа	2
«мозговой штурм»	5
ролевые, «деловые» игры	6
тренинги	6
кейс-метод	4
метод проектов	28
кооперативное обучение	5
групповой практикум	24

Комплексный анализ рабочей программы дисциплины «Право», структуры самостоятельной деятельности студентов, используемых контрольно-оценочных материалов, а также результатов анкетирования обучающихся и опроса преподавателя позволил выявить определённую закономерность. Метод решения ситуационных задач либо практически не интегрирован в образовательный процесс, либо используется эпизодически и не занимает системного места среди применяемых педагогических технологий.

Полученные данные дают основания предположить, что существующая модель преподавания в недостаточной степени ориентирована на формирование прикладных умений, связанных с

анализом правовых ситуаций и принятием обоснованных решений. При ограниченном использовании ситуационного подхода достижение заявленных целей и образовательных результатов по дисциплине «Право» может быть затруднено.

В целях устранения выявленного методического дефицита в последующих разделах исследования будет представлен авторский комплекс ситуационных заданий, разработанный по тематическим блокам «Трудовое право» и «Административное право», ориентированный на расширение практико-ориентированной составляющей учебного процесса.

## **2.2. РАЗРАБОТКА СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАВО», РЕАЛИЗУЕМОЙ В «ГБПОУ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ ИМ. Н.К. КАЛУГИНА»**

Разработка комплекса ситуационных заданий по дисциплине «Право» потребовала предварительного анализа целевых ориентиров обучения, закреплённых в образовательной программе. На этапе проектирования особое внимание было уделено формулировкам планируемых результатов освоения дисциплины, поскольку именно они определяют содержание и направленность создаваемых заданий.

Сведения о заявленных образовательных результатах были систематизированы и представлены в обобщённой форме (см. таблицу 11), что позволило соотнести их с предполагаемыми компетенциями и уточнить дидактические задачи разрабатываемых ситуаций.

Необходимо отметить, что исходные данные для анализа были получены из рабочей программы дисциплины «Право», реализуемой в ГБПОУ «Педагогический колледж им. Н. К. Калугина» в рамках подготовки студентов по специальности 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)».

Таблица 11 - Планируемые результаты освоения дисциплины «Право»

№ п/п	Компетенци я (содержание и обозначение в соответствии и с ФГОС ВО и ОПОП)	Конкретизированные цели освоения дисциплины		
		знать	уметь	владеть
	1. способность использовать основы правовых знаний в различных сферах деятельности и.	права и свободы человека и гражданина; содержание, предназначение и границы гражданской, административной, дисциплинарной и уголовной ответственности гражданина России; основы российской правовой системы и законодательства; основы организации	реализовывать права и свободы человека и гражданина различных сферах деятельности; использовать и составлять нормативные правовые документы, относящиеся к будущей профессиональн	понятийно-категориальны им аппаратом в области правового знания и поведения.

		судебных и иных правоохранительных и правоприменительных органов; правовых нравственно-этические нормы в сфере.	деятельности; предпринимать необходимые меры к восстановлению и нарушенных прав, дисциплинарной и уголовной ответственности гражданина России; предпринимать необходимые меры к восстановлению нарушенных прав.	
--	--	---	---	--

С учётом установленных образовательной программой целей и ожидаемых результатов по дисциплине «Право» был спроектирован комплект практико-ориентированных заданий ситуационного характера. Разработка охватывает два тематических блока - «Трудовое право» и «Административное право» - по каждому из которых подготовлено по два самостоятельных кейса.

Далее представлено описание содержания разработанных заданий, а также методические рекомендации по организации работы обучающихся и алгоритму их решения.

Ситуационная задача № 1 по разделу «Трудовое право» посвящена проблематике расторжения трудового договора в связи с неоднократным нарушением трудовой дисциплины.

<p>Название</p>	<p>«Увольнение за неоднократное нарушение дисциплины»</p>
<p>Суть задачи</p>	<p>Вахтеру Анисимовой объявили выговор, за то, что она во время работы оставила свое рабочее место, заведомо не предупредив об этом начальника смены.</p> <p>Анисимова объяснила свой поступок необходимостью взять ингалятор из сумочки, которая находилась в её личном автомобиле. По пришествию нескольких часов Анисимова позвонила домой со служебного телефона, находящегося на рабочем месте, тем самым нарушив свои должностные инструкции, которыми в свою очередь установлен запрет на ведение личных телефонных переговоров со служебного телефона.</p> <p>Анисимова свой поступок объяснила тем, что она звонила домой, так как переживала за состояние здоровья и безопасность своего малолетнего сына, который в это время находился дома один. Работодатель уволил Анисимову за неоднократное нарушение трудовой дисциплины на основании п.5 ст.81 ТК РФ</p>
<p>Вопросы для студентов</p>	<p>1)Правильно ли по вашему мнению поступил работодатель?</p> <p>2)Какие действия необходимо предпринять Анисимовой и на каких основаниях?</p> <p>3)Как бы вы поступили на месте работодателя?</p>

<p>Информация по данному вопросу</p>	<p>Действия работодателя нельзя признать правомерными, поскольку основания для расторжения трудового договора в рассматриваемой ситуации отсутствовали. В соответствии с пунктом 5 части первой статьи 81 Трудового кодекса Российской Федерации увольнение допускается при неоднократном неисполнении работником трудовых обязанностей без уважительных причин при наличии действующего дисциплинарного взыскания.</p> <p>Несмотря на то что ранее к Анисимовой было применено дисциплинарное взыскание в виде выговора (статья 192 ТК РФ), последующий эпизод не может быть квалифицирован как неисполнение обязанностей без уважительных причин. Использование служебного телефона было обусловлено обстоятельствами, которые сотрудница довела до сведения работодателя, что свидетельствует об отсутствии виновного поведения.</p> <p>Кроме того, характер совершённого действия не свидетельствует о существенном нарушении трудовой дисциплины. Проступок не повлёк негативных последствий для работодателя и не причинил имущественного либо иного значимого вреда. Следовательно, применение крайней меры дисциплинарной ответственности в виде увольнения не соответствует принципу соразмерности.</p>
--------------------------------------	--

	<p>2. В сложившейся ситуации Анисимовой целесообразно обратиться в суд с требованием о признании увольнения незаконным и восстановлении на работе. В обоснование своей позиции она вправе ссылаться на отсутствие состава дисциплинарного проступка, неправильное применение работодателем норм трудового законодательства и несоответствие избранной меры дисциплинарного воздействия характеру допущенного нарушения.</p> <p>3. Со стороны работодателя более обоснованным вариантом реагирования могло бы быть применение одного из дисциплинарных взысканий, предусмотренных статьёй 192 ТК РФ, — замечания либо выговора, при условии соблюдения установленной процедуры привлечения к дисциплинарной ответственности. Увольнение как мера воздействия допустимо лишь при наличии совокупности предусмотренных законом оснований, которые в данном случае отсутствовали.</p>
--	---

Ситуационная задача по теме «Трудовое право» №2 «Работа для несовершеннолетних».

Название	«Работа для несовершеннолетних»
Суть задачи	Директор завода по переработке ядерных отходов отказал 16-летнему Григорьеву в приеме на работу. В обосновании своего отказа директор заявил подростку, что предпочитает иметь дело с опытными работниками, и по закону лица моложе 18 лет могут быть приняты на работу в исключительных случаях.

<p>Вопросы для студентов</p>	<p>Правомерно ли решение директора?          Обязан ли работодатель по запросу Григорьева уведомить его об основаниях отказа для непринятия на работу?          Если работодатель не ответит на запрос Григорьева по поводу основания для отказа непринятия его на работу, какие правовые последствия это влечет?</p>
<p>Информация по данному вопросу</p>	<p>1) При приеме на работу шестнадцатилетнего сотрудника работодателем должны быть соблюдены требования законодательства о трудовой деятельности такой категории граждан, в частности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- обязательный предварительный медицинский осмотр (ст. 69, 266 ТК РФ);</li> <li>- запрет на установление испытательного срока при приеме на работу (часть четвертая ст. 70 ТК РФ);</li> <li>- сокращенная продолжительность рабочего времени - не более 35 часов в неделю, а для лиц, работающих в течение учебного года в свободное от учебы время, продолжительность рабочего времени за неделю не может превышать половину указанного времени (ст. 92 ТК РФ) с соблюдением продолжительности ежедневной работы, установленной ст. 94 ТК РФ;</li> <li>- запрет направления в служебные командировки, привлечения к сверхурочной работе, работе в ночное время, в выходные и нерабочие праздничные дни (часть пятая ст. 96, часть пятая ст. 99, ст. 268 ТК РФ);</li> <li>- запрет применения труда таких лиц на работах с вредными и (или) опасными условиями труда, на подземных работах, а также на работах, выполнение</li> </ul>

	<p>которых может причинить вред их здоровью и нравственному развитию (часть первая ст. 265 ТК РФ);</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ограничения по переносу тяжестей (часть вторая ст. 265 ТК РФ);</li><li>- и другие.</li></ul> <p>Решение директора правомерно, так как речь шла о работах с вредными и опасными условиями труда, на заводе по переработке ядерных отходов т.е. речь не шла о легком труде для 16-летнего подростка.</p> <p>Директор любого предприятия не обязан принимать на работу любого желающего.</p> <p>2) Статьей 64 Трудового кодекса РФ установлен запрет на необоснованный отказ работодателя в приеме на работу нового сотрудника. Принимая на работу сотрудника, работодатель должен оценивать его деловые качества и, если кандидат не соответствует требованиям, только тогда он вправе отказать ему в трудоустройстве, при этом, уведомив его об объективных причинах отказа. При необоснованном отказе в приеме на работу соискатель вправе обжаловать действия работодателя в судебном порядке.</p> <p>3) 11 июля 2015 г. вступил в силу Федеральный закон № 200-ФЗ от 29.06.2015 г. «О внесении изменения в статью 64 Трудового кодекса Российской Федерации», который указывает на норму «по письменному требованию лица, которому отказано в заключении трудового договора, работодатель обязан сообщить причину отказа в письменной форме в срок не позднее, чем в течение семи рабочих дней со дня предъявления такого требования». В</p>
--	---

	случае неисполнения законодательного нововведения на работодателя, согласно Кодексу административных правонарушений (п.1ст. 5.27.1), может быть возложен штраф от 50 тыс. руб. до 80 тыс. руб.
--	--

Ситуационная задача по теме «Административное право» №1  
«Штрафы для бухгалтера в 2026 году»

Название	«Штрафы для бухгалтера в 2020 году»
Суть задачи	В компании «Березка» в штате отдела бухгалтерии на должности бухгалтера находится сотрудник Королева. Бухгалтер Королева при сдаче бухгалтерского учета произвела преднамеренное занижение сумм налогов и сборов на 12 процентов, путем искажения данных бухгалтерского учета. Данный инцидент был выявлен органами налогового надзора. Спустя три месяца налоговый орган выявил еще одно искажение налоговых сборов на 22 процента в бухгалтерском учете составленным Королевой.
Вопросы для студентов	1)Какие действия будут предприняты налоговым органом после выявления первого грубого нарушения бухгалтерского учета? 2)Какие последствия повлечет повторное грубое нарушение бухгалтерского учета?
Информация по данному вопросу	1)В соответствии с п.1 ст.15.11 КоАП РФ «Грубое нарушение требований к бухгалтерскому учету, в том числе к бухгалтерской (финансовой) отчетности (за исключением случаев, предусмотренных статьей 15.15.6 настоящего Кодекса), -

влечет наложение административного штрафа на должностных лиц в размере от пяти тысяч до десяти тысяч рублей.»

Примечания:

1. Под грубым нарушением требований к бухгалтерскому учету, в том числе к бухгалтерской (финансовой) отчетности (за исключением случаев, предусмотренных статьей 15.15.6 настоящего Кодекса), понимается:

занижение сумм налогов и сборов не менее чем на 10 процентов вследствие искажения данных бухгалтерского учета;

искажение любого показателя бухгалтерской (финансовой) отчетности, выраженного в денежном измерении, не менее чем на 10 процентов;

регистрация в регистрах бухгалтерского учета мнимого объекта бухгалтерского учета (в том числе неосуществленных расходов, несуществующих обязательств, не имевших места фактов хозяйственной жизни) или притворного объекта бухгалтерского учета;

ведение счетов бухгалтерского учета вне применяемых регистров бухгалтерского учета;

составление бухгалтерской (финансовой) отчетности не на основе данных, содержащихся в регистрах бухгалтерского учета;

отсутствие у экономического субъекта первичных учетных документов, и (или) регистров бухгалтерского учета, и (или) бухгалтерской (финансовой) отчетности, и (или) аудиторского заключения о бухгалтерской

	<p>(финансовой) отчетности (в случае, если проведение аудита бухгалтерской (финансовой) отчетности является обязательным) в течение установленных сроков хранения таких документов.</p> <p>Соответственно бухгалтер компании «Березка» Королева будет привлечена к административной ответственности и на основании п.1 ст.15.11 КоАП РФ Королевой будет вынесен административный штраф в размере от пяти тысяч, до десяти тысяч рублей.</p> <p>2) Согласно п.2 ст.15.11 КоАП РФ «Повторное совершение административного правонарушения, предусмотренного частью 1 настоящей статьи, - влечет наложение административного штрафа на должностных лиц в размере от десяти тысяч до двадцати тысяч рублей или дисквалификацию на срок от одного года до двух лет.»</p> <p>Исходя из данной правовой нормы на основании п.2 ст.15.11 КоАП РФ сотруднице компании «Березка» бухгалтеру Королевой за повторное совершение административного правонарушения будет вынесен административный штраф от десяти тысяч до двадцати тысяч рублей, либо дисквалификация на срок от одного года до двух.</p>
--	---

Ситуационная задача по теме «Административное право» №2  
«Административная ответственность для юридических лиц»

Название	««Административная ответственность для юридических лиц»»
----------	--

<p>Суть задачи</p>	<p>Лесное хозяйство «Охотник» в лице главного бухгалтера произвело перечисление денежных средств на счет сомнительной организации «Пламя». Данные средства данная организация пустила на приобретение средств для поджога лесного хозяйства «Аленушка». После проведения следственных мероприятий было выявлено, что лесное хозяйство «Аленушка» сгорела в следствии поджога, исполнители поджога были выявлены, глава данной организации рассказал, что средства для исполнения поджога поступили из компании его близкого родственника. В ходе следственных мероприятий было выяснено, что деньги на счет были перечислены главным бухгалтером компании «Охотник» Шуваловой, которая в свою очередь объяснила это тем, что данный приказ был отдан непосредственно владельцем данного хозяйства и она не могла ему не подчиниться.</p>
<p><u>Вопросы для студентов</u></p>	<p>1)Какие административные правовые последствия будут применены к лесному хозяйству «Охотник»?</p> <p>2)Какие действия должна была предпринять бухгалтер Шувалова, когда получила приказ на перевод средств в сомнительную компанию?</p>
<p><u>Информация по данному вопросу</u></p>	<p>1)В соответствии со статьей 15.27.1 КоАП РФ Предоставление или сбор средств либо оказание финансовых услуг, если они предназначены для финансирования организации, подготовки или совершения хотя бы одного из преступлений,</p>

	<p>предусмотренных статьями 205, 205.1, 205.2, 205.3, 205.4, 205.5, 206, 208, 211, 220, 221, 277, 278, 279, 360 и 361 Уголовного кодекса Российской Федерации, либо для финансирования или иного материального обеспечения лица в целях совершения им хотя бы одного из указанных преступлений, либо для обеспечения организованной группы, незаконного вооруженного формирования, преступного сообщества (преступной организации), созданных или создаваемых для совершения хотя бы одного из указанных преступлений, -</p> <p>влечет наложение административного штрафа на юридических лиц в размере от десяти миллионов до шестидесяти миллионов рублей.</p> <p>2)Шуваловой необходимо было обратиться в правоохранительные органы, которые бы в свою очередь провели расследование и возможно бы смогли предотвратить ситуацию с поджогом.</p>
--	--

### Методические рекомендации по решению ситуационных задач

Составление и решение ситуационных задач - это вид самостоятельной работы студента по систематизации информации в рамках постановки или решения конкретных проблем.

Процесс выполнения ситуационных заданий по уровню сложности несколько уступает этапу их разработки, однако в обоих случаях от обучающихся требуется активная самостоятельная мыслительная деятельность, направленная на выявление проблемной ситуации и поиск путей её разрешения. Данный формат самостоятельной работы ориентирован на развитие аналитического и творческого мышления,

формирование умений принимать нестандартные решения, а также на усвоение знаний, полученных в результате самостоятельного поиска и анализа. Следует подчеркнуть, что подобные знания отличаются большей устойчивостью и практической значимостью, поскольку позволяют студентам выявлять, формулировать и решать как типовые, так и нетипичные задачи, которые могут возникать в будущей профессиональной деятельности. С точки зрения дидактики решение ситуационных задач относится к методам частично-поискового характера.

Последовательность выполнения ситуационных заданий включает следующие этапы:

1. Ознакомление с теоретическим материалом по соответствующей теме (в том числе положениями Трудового кодекса РФ и Кодекса РФ об административных правонарушениях).

2. Анализ содержания изучаемого вопроса.

3. Определение ключевой проблемы, заложенной в условии задачи.

4. Описание и оценка исходных условий ситуации.

5. Критический анализ возможных вариантов решения.

6. Выбор наиболее обоснованного способа действий с использованием типовых алгоритмов либо разработка альтернативных вариантов разрешения проблемы при её нестандартном характере.

Результаты работы обучающихся при решении ситуационных задач оцениваются с учётом глубины анализа, степени обоснованности выводов и качества применения теоретических положений.

Оценка «5» («отлично») выставляется в случае, если студент демонстрирует целостное и развернутое рассмотрение предложенной ситуации, корректно применяет нормы права и теоретические положения, учитывает взаимосвязь изучаемой темы с другими разделами дисциплины и смежными предметами. Принятое решение логически аргументировано, последовательность рассуждений не вызывает сомнений, выводы соответствуют фактическим обстоятельствам.

Оценка «4» («хорошо») предполагает достаточно полное раскрытие содержания ситуации при наличии отдельных неточностей или незначительных пробелов в теоретическом обосновании. Междисциплинарные связи отражены частично. Предложенный вариант решения является верным, однако аргументация может требовать уточнений или дополнительных пояснений.

Оценка «3» («удовлетворительно») выставляется при наличии затруднений в комплексном анализе обстоятельств дела. Ответ носит фрагментарный характер, выводы формулируются непоследовательно и требуют направляющих вопросов со стороны преподавателя. Выбор способа действий осуществляется при существенной методической поддержке.

## Заключение

На начальном этапе исследования приоритетным направлением стал анализ методического инструментария, используемого в преподавании правовых дисциплин. Изучение научных источников позволило установить, что активные формы организации обучения ориентированы на преобразование обучающегося из пассивного воспринимающего субъекта в участника интеллектуальной и практической деятельности. Их ключевая особенность заключается в создании условий для самостоятельного поиска, анализа и применения знаний.

Теоретическое осмысление проблемы показало, что в научной литературе активные методы традиционно дифференцируются по степени моделирования профессиональной деятельности. В зависимости от этого основания выделяют две укрупнённые категории: методы, предполагающие воспроизведение элементов будущей профессиональной практики, и методы, не ориентированные на прямое моделирование реальной среды.

Первая группа направлена на формирование прикладных умений через погружение в контекст, максимально приближённый к условиям будущей работы. В таких форматах обучающиеся выполняют функции, характерные для специалистов соответствующей сферы, что обеспечивает развитие профессионального мышления и навыков принятия решений.

Вторая группа активных технологий, напротив, не требует полного воспроизведения профессиональной ситуации, однако стимулирует аналитическую и познавательную активность. Внутри имитационного направления дополнительно различают игровые и неигровые формы, что обусловлено спецификой взаимодействия участников, распределением ролей, наличием установленных правил и, в ряде случаев, элементов соревновательности.

Таким образом, классификация активных методов основывается не только на внешних признаках организации занятия, но и на характере

учебной деятельности обучающихся, степени их включённости и уровне приближения образовательной ситуации к профессиональной практике.

К числу игровых методов относятся ситуационные задания, являющиеся объектом исследования в настоящей выпускной квалификационной работе и использование данных заданий направлено на формирование у обучающихся профессионально значимых умений и навыков, которые будут востребованы ими в дальнейшем в процессе осуществления профессиональной деятельности.

В ходе проведённого исследования было установлено, что к числу ключевых профессиональных задач педагога относится не только решение поставленных учебных задач и поиск дополнительных информационных ресурсов, но и получение обратной связи о результатах собственной деятельности, но при этом необходимо учитывать, что каждая проблемная ситуация может предполагать несколько возможных вариантов разрешения, обусловленных её многозначностью, в связи с этим преподавателю следует сопровождать процесс рассуждений обучающихся, стимулировать их к обсуждению и аргументации, не подменяя самостоятельный выбор навязыванием собственной позиции.

Принципиально важным является осознание студентами личной ответственности за принимаемые ими решения. Роль преподавателя в данном процессе заключается не в принятии решений за обучающихся, а в разъяснении возможных последствий ошибочных или недостаточно продуманных действий.

Дополнительной функцией педагога выступает организация и регулирование учебной дискуссии и это реализуется посредством постановки проблемных вопросов, рационального распределения времени, побуждения студентов к углублённому анализу и отказу от поверхностных суждений, а также вовлечения всех участников группы в обсуждение ситуации, но при необходимости преподаватель может подводить промежуточные итоги, давать пояснения, обращаться к научным

источникам или актуализировать теоретические положения, связанные с рассматриваемой проблемой.

Кроме того, результаты исследования показали, что применение метода ситуационных задач способствует развитию комплекса профессионально значимых умений и навыков, включая формулирование проблемы, поиск и анализ разнородной информации, работу с итоговыми результатами, оценку альтернативных вариантов решений и выбор оптимального из них, а также навыки коммуникации, восприятия и понимания позиций других участников взаимодействия.

Обобщая представленные положения, следует подчеркнуть, что применение ситуационных заданий, равно как и других активных технологий, требует целевой и методически продуманной организации. Их эффективность определяется не формальным использованием, а ориентацией на создание условий, при которых каждый обучающийся становится непосредственным участником аналитической деятельности и процесса выработки решения.

В ходе исследования было установлено, что в отечественной системе высшего профессионального образования вопрос использования метода ситуационных заданий остаётся недостаточно определённым и требует дополнительного внимания и в связи с этим представляется целесообразным в кратчайшие сроки активизировать работу по внедрению данной технологии в образовательные программы подготовки специалистов, для которых ключевое значение имеют ситуационно-ориентированные виды деятельности и практико-ориентированные формы обучения.

С учётом выводов, полученных в ходе теоретического и эмпирического этапов исследования, была проведена оценка эффективности внедрения ситуационных заданий в преподавание дисциплины «Право» на базе ГБПОУ «Педагогический колледж им. Н. К. Калугина». Практическая часть работы включала разработку четырёх

авторских кейсов: два из них посвящены вопросам трудового права, два — проблематике административно-правового регулирования. Для каждого задания подготовлен методический комментарий, ориентированный на структурирование анализа ситуации и формирование у обучающихся навыков аргументированного выбора решения.

Дополнительно была проведена сопоставительная оценка мнений студентов относительно применяемых в учебном процессе методов. Обобщение результатов показало, что, по восприятию обучающихся, технология ситуационных заданий используется эпизодически и не занимает устойчивого места в структуре занятий, несмотря на её соответствие прикладному характеру правовых дисциплин и значительный дидактический потенциал.

Полученные данные свидетельствуют о наличии разрыва между теоретически обоснованной значимостью данного метода и реальной практикой его применения в образовательной деятельности.

Таким образом, целенаправленная организация образовательного процесса с использованием технологии ситуационных заданий может рассматриваться как эффективное средство повышения качества обучения и общей результативности образовательной системы.

В рамках проведённого исследования был выполнен комплексный анализ учебно-методического обеспечения дисциплины «Право», включающий изучение рабочей программы, структуры самостоятельной деятельности студентов и применяемых средств оценки сформированности профессиональных компетенций. Сопоставление указанных материалов позволило установить, что технология решения ситуационных задач практически не интегрирована в действующую модель преподавания.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что существующая организация учебного процесса в недостаточной степени ориентирована на развитие навыков правоприменительного анализа и принятия решений в условиях, приближённых к реальным профессиональным ситуациям. При

ограниченном использовании ситуационного подхода достижение заявленных образовательных целей по дисциплине «Право» представляется затруднительным.

Для преодоления выявленного методического дефицита в ходе исследования был разработан авторский комплект ситуационных заданий. В него вошли четыре кейса: два по разделу «Трудовое право» (вопросы расторжения трудового договора по дисциплинарным основаниям и особенности труда несовершеннолетних) и два по теме «Административное право» (применение административных санкций к бухгалтеру и вопросы ответственности юридических лиц).

Каждое задание снабжено методическими рекомендациями, направленными на структурирование аналитической деятельности обучающихся, поэтапную работу с исходными данными и формирование навыков аргументированного выбора оптимального решения.

Использование ситуационных задач в процессе изучения различных учебных дисциплин способствует интеграции знаний и расширению образовательного пространства обучающихся и применение данного метода позволяет студентам развивать умения оперативно ориентироваться в массиве разнородной информации, самостоятельно осуществлять поиск необходимых данных и эффективно использовать полученные знания для разрешения учебных проблем, стоит нам отметить, что метод ситуационных заданий основан на активном вовлечении обучающихся в анализ и решение практико-ориентированных задач, максимально приближённых к реальным жизненным и профессиональным ситуациям.

Ситуационные задания отличаются ярко выраженной практико-ориентированной направленностью и предполагают обязательное использование предметных знаний, нередко интегрирующих материал нескольких дисциплин. Их особенностью является не формальное обозначение, а содержательно выстроенное название, отражающее проблематику рассматриваемой ситуации и задающее смысловой вектор

работы. Центральным элементом такого задания выступает проблемный вопрос, сформулированный таким образом, чтобы побуждать обучающегося к самостоятельному поиску решения и аналитическому осмыслению исходных данных.

По своей методической природе ситуационная задача тесно связана с концепцией проблемного обучения, поскольку ориентирована не на воспроизведение готовых алгоритмов, а на освоение способов деятельности. Именно этим объясняется её востребованность в современной образовательной практике. В контексте изучения правовых дисциплин данный подход способствует развитию способности к анализу фактических обстоятельств, объективной правовой оценке жизненных ситуаций и формированию навыков социально-правового взаимодействия в условиях, приближённых к реальной профессиональной среде.

Обобщая результаты проведённой работы, можно констатировать, что поставленные в выпускной квалификационной работе цели реализованы, а сформулированные исследовательские задачи получили практическое воплощение в разработке и апробации комплекса ситуационных заданий.

## Список использованных источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)
3. Арефьев, О. Н. Открытая система профессионального образования: цели, принципы, технологии: практикоориентированная монография и учебное пособие / О. Н. Арефьев, Н. М. Кропотина. - Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2013. - 286 с.
4. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. - М.: Издательство ИРПО, 2023. - 336 с.
5. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учебно-методическое пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. - М.: Высшая школа, 2024. -144 с.
6. Генике Е.А. Активные методы обучения: новый подход. /Е.А. Генике - М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2020. — 176 с.
7. Ерецкий, М. И. Совершенствование обучения в техникуме: учебное методическое пособие. - М.: Высшая школа, 2023.
8. Ерецкий, М. И. Система методических комплексов / М. Н. Ерецкий, М. А. Чекулаев / Среднее специальное образование. -2014. №7.
9. Интерактивные методы в образовательном процессе. / Блинов А. О., Благирева Е. Н., Рудакова О. С. - Учебное пособие. - М.: Издательский дом «НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА». 2024. – 264 с.
10. Коджаспирова, Г. М. Педагогика: учебник. - М.: Гардарики, 2021. - 528 с.

11. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - М.: «Академия», 2021. -176 с.
12. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г.Песталоцци. - М.: Педагогика, 2020. - 416 с.
13. Корзин, А. Б. О научно-методическом обеспечении образовательного процесса / А. Б. Корзин. - Среднее профессиональное образование, 2021.
14. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ / В. В. Краевский. - М.: Просвещение, 2021- 264 с.
15. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста. - М., 2022. -125 с.
16. Кубрушко, П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. - М.: Выспынк., 2023. - 236 с.
17. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. - М.: Высшая школа 2020. - 223 с.
18. Лапыгин, Ю. Н. Методы активного обучения: учебник и практикум для вузов / Ю. Н. Лапыгин. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. - 248 с.
19. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций. - М.: Юрайт-М, 2023. — 607 с.
20. Маркина, Н. Ю. Проектирование процесса обучения. - Среднее профессиональное образование, 2023.
21. Никитина, Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования / Н.Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. - М.: Мастерство, 2021. - 224 с.
22. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие / Г. Д. Бухарова, Л. Н. Мазаева, М. В. Полякова. - Екатеринбург: Издательство

Урал, государственного профессионального педагогического университета, 2024. - 298 с.

23. Оконь, В. Введение в общую дидактику / Перевод с польского Л. Г. Кашкурович, Н. Г. Горонин. - М.: Высшая школа, 2021. - 382 с.

24. Орлов, В. И. Активность и самостоятельность учащихся. - Педагогика. -2023.

25. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. - М.: Издательский центр «Академия», 2023. - 512 с.

26. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под. ред. П. И. Пидкасистого. - М., 2023. - 640 с.

27. Педагогика: учебное пособие / Под. ред. Ю. К. Бабанского. - М.: Просвещение, 2020. - 608 с.

28. Реализация основных образовательных программ среднего профессионального образования: сборник нормативных правовых документов / Под редакцией П. Ф. Анисимова. - М.: ИПР СПО, 2021. - 410 с.

29. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. - М., 2021. - 704 с.

30. Садовников, В. А. Научно-аналитические работы в техникуме / В. А. Садовников. - Среднее профессиональное образование, 2022. - №5.

31. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. - М.: Народное образование, 2020. -256 с.

32. Семушина, Л. Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях / Л. Г Семушина, Н. Г. Ярошенко. - М.: Высшая школа, 2022. - 58с.

33. Семушина, Л. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учебное пособие для преподавателей

учреждений средне-профессионального образования. / Л. Г Семушина, Н. Г. Ярошенко. - М.: Мастерство, 2021. - 272 с.

34. Системный подход к проблеме совершенствования высшего образования / Ю. Ф. Тимофеева. - М.: Высшее образование России, 2020. - №2. – 48 с.

35. Слостенин, В. А. Психология и педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Слостенин, В. П. Киширин. - М.: Издательский центр «Академия», 2020. - 480 с.

36. Столяренко, Л. Д. Педагогика. - Ростов н/Д: Феникс, 2021. 448 с.

37. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология. - Ростов н/Д: Феникс, 2022 - 544 с.

38. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под редакцией В. В. Краевского, И. Я. Лернера. - М.: Педагогика., 2021 – 352 с.

39. Теория и практика применения наглядных пособий и технических средств обучения в профессиональной школе / А. А. Кыверляг, А. В. Батаршев. - М.: Высшая школа ,2020. -159 с.

40. Федоров, В. А. Профессионально-педагогическое образование: теории, эмпирика, практика. - Екатеринбург: Изд-во Урал, государственного профессионального педагогического университета, 2024. - 330 с.

41. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева. В. А. Лужченко. - М.: ИНФРА-М, 2020. - 576 с.

42. Харламов, И. Ф. Педагогика: учебное пособие. - 4-е изд., переработанное и дополненное - М.: Гардарики, 2023. - 519 с.

43. Чекалева, Н. В. Современные теории и технологии образования: учебное пособие для педагогических вузов. - Омск.: Омский государственный педагогический университет, 2014. - 71 с.

44. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. - М.: Народное образование, 2020. -159 с.

45. Шалунова, М. Г. Практикум по методике профессионального обучения: учебное пособие / М. Г. Шалунова, Н. Е. Эрганова. - Екатеринбург: Издательство Урал, государственного профессионально-педагогического университета, 2014. - 67 с.

46. Щепотин, А. Ф. Комплексное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в средних профессиональных учебных заведениях: методическое пособие / А. Ф. Щепотин, М. А. Чекулаев, В. Е. Сосонко, А. П. Шеховцов. - М.: НМЦ СПО, 2013. – 214с. 22