

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)
УНИВЕРСИТЕТА ПРОКУРАТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

МЕТОДЫ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Методическое пособие



**Санкт-Петербург
2021**

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)
УНИВЕРСИТЕТА ПРОКУРАТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

МЕТОДЫ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Методическое пособие

Санкт-Петербург
2021

УДК 378.4(075)
ББК 74.58я73
М54

А в т о р ы

Елена Владимировна БАРКАЛОВА, кандидат юридических наук; Юлия Михайловна БОБРОВА; Алексей Валерьевич ЕРЕМИН, кандидат исторических наук; Марина Борисовна КАБАНОВА; Светлана Игоревна КОРЯЧЕНЦОВА; Роман Михайлович КРАВЧЕНКО, кандидат юридических наук; Юлия Владимировна МОРОЗОВА, кандидат юридических наук; Людмила Александровна ЧЕРНЫШЕВА, кандидат юридических наук, доцент

*Под общей редакцией кандидата юридических наук
Ю. В. Морозовой*

Р е ц е н з е н т ы

С. Д. ЦЭНГЭЛ, доцент кафедры уголовного права Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, кандидат юридических наук, доцент.

К. А. КРАСНОВА, доцент кафедры уголовного права Северо-Западного филиала Российского государственного университета правосудия, кандидат юридических наук, доцент.

Методы контекстного обучения студентов : методическое пособие / Е. В. Баркалова, Ю. М. Боброва, А. В. Еремин, М. Б. Кабанова, С. И. Коряченцова, Р. М. Кравченко, Ю. В. Морозова, Л. А. Чернышева ; под общ. ред. Ю. В. Морозовой. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации, 2021. — 59, [1] с.

В пособии рассматриваются методические вопросы контекстного обучения студентов. Самостоятельный раздел посвящен организации и методике проведения таких форм группового взаимодействия, как дискуссия, деловая игра, ролевая игра, тренинг, ситуационный (проблемный) анализ. Кроме того, представлены методические рекомендации по организации и проведению занятий с использованием активных методов обучения.

Методическое пособие предназначено для преподавателей и студентов.

УДК 378.4(075)
ББК 74.58я73

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. Контекстное обучение как современное направление активизации познавательной деятельности обучающихся.....	6
1.1. Общая характеристика контекстного обучения	—
1.2. Принципы контекстного обучения	8
1.3. Формы деятельности студентов	9
2. Активные методы обучения, реализуемые в рамках контекстного подхода	12
2.1. Неигровые методы обучения.....	—
2.1.1. Проблемные методы в обучении	—
2.1.2. Метод конкретных ситуаций — кейс-метод (case study)...	25
2.2. Игровые методы обучения.....	32
2.2.1. Игра как активный метод обучения.....	—
2.2.2. Деловые и ролевые игры в учебном процессе	35
2.2.3. Технология проведения деловой игры	37
2.2.4. Технология проведения ролевой игры	44
2.2.5. Общие рекомендации по подготовке к играм.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	58

ВВЕДЕНИЕ

Задача высшего профессионального образования всегда виделась в подготовке высококвалифицированных специалистов в своей области знаний. В то же время представление о том, каким образом обеспечивается решение этой задачи, меняется, но неизменным остается понимание, что этот вопрос имеет комплексный характер. Концентрируясь только на какой-то одной его стороне — организационной, методологической или информационной, — решить его невозможно, как и возлагать ответственность в этом вопросе исключительно на определенного субъекта — вуз в целом, преподавателя или обучающегося. Вместе с тем надо понимать, что есть вопросы, при решении которых значение того или иного субъекта превалирует. Методическое обеспечение учебного процесса целиком зависит от знаний и умений преподавательского состава и приобретает особую значимость.

В настоящее время, в связи с принятием новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, изменился подход к организации образовательного процесса в высшей школе. Современный преподаватель должен не только выступать в качестве передатчика научных знаний, но и уметь использовать современные методы обучения, которые позволяют обеспечить максимально возможный уровень усвоения обучающимися знаний и формирования практических навыков, привлечения и поддержания их заинтересованности в ходе учебного процесса, побуждения к саморазвитию. Компетентностный подход в образовании позволяет реализовать указанные методические цели.

Чтобы достичь этих целей, преподаватель должен обладать соответствующими знаниями в области методологии обучения в высшей школе и, что еще важнее, прикладных аспектов обучения. Широкий выбор методологической и учебно-методической литературы по вопросам использования современных методов образо-

вания обеспечивает солидную базу знаний преподавателя, а вопросы прикладного (технического) характера зачастую остаются не освещенными. Умение применять современные методы обучения опирается как на «знание» этих методов, так и на чужой и свой (предшествующий) опыт их применения.

Представленное методическое пособие позволяет решить ряд важных методических задач — совместить теоретические и практические аспекты применения современных методов обучения. Пособие состоит из двух глав. Первая глава посвящена общетеоретическим аспектам контекстного обучения, которое является одним из современных направлений в педагогике, нацеленных на активизацию когнитивной деятельности обучающихся. Во второй главе представлена информация о неигровых (методы проблемного обучения и метод конкретных ситуаций) и игровых (деловая и ролевая игры) методах контекстного обучения. Особенностью пособия является сочетание информации теоретического характера — общее представление о методе, его сильных и слабых сторонах, и практики применения этих методов на основе преподавания юридических дисциплин в Санкт-Петербургском юридическом институте (филиале) Университета прокуратуры Российской Федерации. Такой подход будет представлять интерес для преподавателей и позволит усовершенствовать методическую сторону учебного процесса.

1. КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Общая характеристика контекстного обучения

Эффективность и востребованность методов активизации познавательной деятельности породили множество теоретических разработок, использующих эти подходы для повышения качества обучения в высших учебных заведениях¹.

Одной из популярных в настоящее время теорий, развивающих принципы активного обучения, является концепция знаково-контекстного обучения, разработанная А. А. Вербицким. Особое значение концепция имеет именно для вузов, поскольку ориентирована на профессиональное образование.

Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, «пристрастной» деятельности субъекта².

В трактовке А. А. Вербицкого, оно может рассматриваться как активное обучение контекстного типа³. Концепция предусматривает реализацию следующих принципов: активность личности; проблемность; единство обучения и воспитания; последовательное моделирование в формах учебной деятельности слушателей и студентов содержания и условий профессиональной деятельности специалистов.

Особое внимание обращается на реализацию в процессе обучения постепенного, поэтапного перехода обучающихся к базовым формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры), потом — к учебно-профессиональной деятельности (НИРС, прак-

¹ Кругликов В. Н., Оленникова М. В. Интерактивные образовательные технологии : учеб. и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М., 2021. С. 99. (Высшее образование). Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт : сайт. URL: <https://urait.ru/bcode/472338/p.99> (дата обращения: 31.08.2021).

² Там же.

³ Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1990. 204, [3] с.

тики, стажировки). Этим обеспечивается постепенный рост трудности задач, облегчается переход к реальной профессиональной деятельности и формируется мотивационная пара — учебной и профессиональной мотивации обучающихся, которая в результате попеременной взаимной актуализации способствует активизации учебной деятельности.

По определению А. А. Вербицкого, контекст — это отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Соответственно, внутренним контекстом являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешним — отраженные в сознании и психике предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуаций, в которых он действует⁴.

Применительно к системе образования, по мнению ученого, контекст жизни и деятельности, предметно-технологический, социальный и морально-нравственный контексты профессионального будущего, заданный с помощью соответствующих психологических, дидактических и педагогических методов, средств и приемов, наполняет учебно-познавательную деятельность обучающихся личностным смыслом, обуславливает меру включенности в процессы познания и будущего преобразования действительности, превращение информации в знание⁵.

Согласно позиции А. А. Вербицкого, «содержание научных знаний представлено в контекстном образовании, как и в любом другом, в виде учебной информации. Однако за ней, сформулированными на языке наук проблемными ситуациями, проблемами, моделями и задачами, от начала к концу обучения все более четко прорисовываются контуры профессионального будущего студента. Это наполняет его познавательную деятельность личностным смыслом, создает возможности для собственных целеобразования и целеосуществления, для движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду.

Информационное содержание контекстного образования проектируется с учетом ряда требований: семиотических —

⁴ Вербицкий А. А. Теории и технологии контекстного образования. М., 2017. С. 79.

⁵ Там же.

к организации знаковой информации; психолого-дидактических — определяющих удобство работы с учебным материалом и адекватность его усвоения; научных — учебный предмет должен системно отражать фундамент науки; профессиональных — в учебных моделях должно быть представлено содержание целостной профессиональной деятельности или ее крупных фрагментов.

В контекстном образовании теоретическое знание впервые становится для студента осмысленным, превращаясь из „культурных консервов“, пригодных лишь для сдачи экзаменов, в живое знание, в ориентировочную основу предстоящей профессиональной деятельности, которая формируется „здесь и теперь“ в моделируемых ситуациях компетентного предметного действия и поступка.

Тем самым студент как бы разворачивается из прошлого через настоящее в будущее, действует в целостном пространственно-временном контексте „прошлое — настоящее — будущее“. Он понимает, что было („ставшие“ образцы теории и практики), что есть (выполняемая им познавательная деятельность) и что будет (моделируемые ситуации профессиональной деятельности). Все это мотивирует его учебную деятельность, делает ее осмысленной и продуктивной»⁶.

1.2. Принципы контекстного обучения

Принцип — это система исходных теоретических положений, руководящих идей и основных требований к проектированию целостного образовательного процесса, вытекающих из установленных психолого-педагогической наукой закономерностей и реализуемых в целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов⁷.

А. А. Вербицкий формулирует следующие принципы контекстного обучения:

принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;

принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

⁶ Там же. С. 91—99.

⁷ Там же.

принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;

принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;

принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

принцип учета «встречного» смыслообразующего влияния на поступающую информацию кросс-культурных особенностей обучающихся, сложившихся в его жизни и образовании: психологических, национально-культурных, морально-нравственных, религиозных, гендерных и др.;

принцип единства обучения и воспитания личности обучающегося в одном потоке его образовательной деятельности⁸.

1.3. Формы деятельности студентов

В контекстном образовании А. А. Вербицкий выделяет три базовые формы деятельности студентов.

1. *Учебная деятельность академического типа*, классическим примером которой является информационная лекция. Однако уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии очерчиваются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности, а именно моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические вопросы и проблемы.

2. *Квазипрофессиональная деятельность*, моделирующая в аудиторных условиях и на языке науки условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей (например, деловая игра).

3. *Учебно-профессиональная деятельность*, где студент выполняет реальные исследовательские (УИРС, НИРС) или практические функции (производственная или педагогическая практика). Студенты выполняют уже не академические процедуры усвоения знаний или овладения навыками «наблюдаемого поведения», а фактически реальную профессиональную деятельность,

⁸ Там же.

в которой ранее полученные знания выступают ориентировочной основой. На этой стадии завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную⁹.

Как утверждает ученый, предмет деятельности студента в контекстном образовании трансформируется от абстрактной учебной информации (в процессе собственно учебной деятельности) к моделируемым реальным ситуациям (в квазипрофессиональной деятельности), далее — к реальным производственным ситуациям и ситуациям научного исследования при подготовке выпускной квалификационной работы. Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в рамках этих базовых форм все более развитую практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает «естественное» вхождение выпускника вуза в профессию без длительных трудностей, связанных с предметной и социальной адаптацией в процессе профессиональной деятельности¹⁰.

По мнению А. А. Вербицкого, названным базовым формам деятельности студентов в контекстном обучении поставлены в соответствие три обучающих модели: семиотическая, имитационная, социальная.

1. *Семиотическая обучающая модель* представляет собой вербальные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное усвоение каждым студентом. Единицей работы студента выступает речевое действие.

2. *Имитационная обучающая модель* воспроизводит ситуацию будущей профессиональной деятельности, требующую анализа и принятия решений на основе теоретической информации. Единицей работы студента выступает профессиональное действие, ведущее к практическому преобразованию имитируемых профессиональных ситуаций.

3. *Социальная обучающая модель* — это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются благодаря совместной деятельности студентов. При этом работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной

⁹ Там же.

¹⁰ Там же.

компетентности будущего специалиста. Основной единицей активности студента является поступок, т. е. действие, направленное на другого человека, предполагающее отклик и коррекцию на основе этого отклика¹¹.

Таким образом, А. А. Вербицкий определяет контекстное обучение как то, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности. Учение здесь не замыкается само на себе — учиться, чтобы получить знания, — а выступает той формой личностной активности, которая обеспечивает воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста¹².

В качестве средств реализации теоретического подхода в контекстном обучении предлагается в полном объеме использовать методы активного обучения (в трактовке А. А. Вербицкого — методы контекстного обучения). Вместе с тем отмечается, что необходимо комплексно подходить к использованию различных форм, методов и средств активного обучения в органическом сочетании с традиционными методами.

Таким образом, контекстное обучение выступает формой активного обучения, предназначенного для реализации преимущественно в высшей школе, ориентированного на профессиональную подготовку студентов и реализуемого посредством постепенного введения в учебный процесс элементов профессиональной деятельности. Концепция не затрагивает технологий, отличных от комплекса методов активного обучения и не связанных с профессиональной направленностью, и преимущественно ориентируется на содержание образования и соответствующие педагогические средства¹³.

Остановимся на рассмотрении некоторых активных методов обучения, которые могут применяться в рамках реализации контекстного подхода и использоваться для эффективной подготовки будущих прокурорских работников.

¹¹ Там же.

¹² Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Н. В. Бордовская, С. Н. Костромина, Г. Н. Молодцова [и др.] ; под ред. Н. В. Бордовской. 2-е изд., стер. М., 2011. С. 86.

¹³ Кругликов В. Н., Оленникова М. В. Указ. соч. С. 100.

2. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, РЕАЛИЗУЕМЫЕ В РАМКАХ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА

2.1. Неигровые методы обучения

2.1.1. Проблемные методы в обучении

В настоящее время в системе высшего образования России, ведомственного образования в частности, происходят изменения. Одной из перемен считается переход от репродуктивных образовательных технологий, нацеленных на трансляцию «готового» знания, к компетентностному подходу, который предполагает сочетание знаний и умений. Расхождение между этими подходами не столь очевидно; традиционное образование, бесспорно, делает акцент на «знаниях», но любое знание предполагает не просто передачу его от преподавателя к обучающемуся, а развитие аналитических и практических способностей.

На наш взгляд, разница между традиционным и современным образованием не так глубока, как это представляется, речь должна идти, скорее, об изменении целеполагания, переходе от теоретического к прикладному образованию.

Эта переменная требует соответствующих методических изменений, расширения перечня применяемых методов обучения или даже смещения внимания на методы выработки и стимулирования аналитических и практических навыков обучающихся. Одними из «новых» и потенциально результативных методов являются проблемные методы.

Проблемные методы — это не новация современной педагогики. Проблемное обучение мы можем встретить у древнегреческого философа Сократа — «сократический метод», или «майевтика», у французского философа Ж. Ж. Руссо и американского философа Д. Дьюи. То что данные методы нашли отражение в работах философов, не стоит понимать в ограничительном смысле, так как философия всегда выступала в качестве генерализирующей науки — основы любого знания, в том числе и юриспруденции. С учетом этого закономерно, что именно философы выступали в качестве разработчиков и применителей методов проблемного обучения.

Обратившись к системам образования прошлого — эпохи Античности, Средневековья и Нового времени, — можно заметить

следы применения проблемного обучения¹⁴. Даже в критически оцениваемых мыслителями и учеными Нового времени методах преподавания в средневековых университетах элементы проблемных методов присутствовали. Современное обучение в высшей школе, основы которого были заложены в начале XIX века Вильгельмом фон Гумбольдтом и модернизированы позднее, помимо лекций включает самостоятельную работу обучающихся на семинарах и подготовку научных проектов (выпускных) работ, тогда как «догматическое» обучение средневековья предполагало прежде всего восприятие знания обучающимися в рамках лекции — зачитывание и комментирование текста профессором. Последнее не означало, что студент того времени не умел размышлять и применять знания, эти умения развивались имплицитно и не выделялись как отдельная цель обучения. Студенту того времени, кроме прослушивания лекций, требовалось принять участие определенном числе диспутов без жестко оговоренной темы и провести публичный диспут на степень бакалавра. Эти обсуждения предполагали отработку аналитических и практических умений как элементов проблемного обучения.

В современной педагогике вопросы проблемного обучения являются важным трендом с 1960-х годов. К настоящему времени наработана серьезная теоретическая и практическая база проблемного обучения.

Проблемное обучение — это часть методологии общей педагогики и педагогики высшей школы в частности, т. е. общее теоретическое представление о единой деятельности преподавателя и обучающегося, нацеленное на решение задач обучения¹⁵. Вместе с тем оно обладает своей спецификой, которая позволяет выделить его из перечня методов.

В работах по теории педагогики предлагаются различные классификации методов обучения. Помимо традиционной классификации, опирающейся на источник знания (практика, изображение, слово, текст, видеоизображение) как основу соответствующих методов (практический, наглядный, словесный,

¹⁴ От глиняной таблички — к университету. Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья : учеб. пособие / В. Г. Безрогов, А. Я. Гуревич, И. С. Клочков [и др.] ; под ред. Т. Н. Матулис. М., 1998. С. 2.

¹⁵ Педагогика : учеб. пособие / Б. З. Вульф, В. Д. Иванов, А. Ф. Меняев [и др.] ; отв. ред. П. И. Пидкасистый. 2-е изд., испр. и доп. М., 2011. С. 229—232.

работа с книгой, видеометод)¹⁶, необходимо указать на деление методов по типу (характеру) познавательной деятельности, иначе говоря, в соответствии с уровнем самостоятельности деятельности обучающихся. В этом отношении методы подразделяются на объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский¹⁷. Хотя в этой классификации определение «проблемный» относится только к одному методу, в действительности оно применимо ко всем трем последним методам. В отличие от объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов, предполагающих трансляцию «готового» знания, три последних требуют проявления самостоятельности познавательной деятельности в разной степени. Самостоятельный поиск информации, обучение невозможны без постановки проблемы, т. е. применения элементов проблемного обучения; по мнению М. И. Махмутова, «исследовательский и эвристический (частично-поисковый) методы обучения соотносятся с проблемным обучением как часть и целое...»¹⁸.

Что такое проблемное обучение? М. И. Махмутов понимал проблемное обучение как «тип развивающего обучения, в котором сочетаются самостоятельная систематическая поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций»¹⁹. В данном определении раскрываются особенности проблемного обучения. Во-первых, проблемное обучение имеет комбинированный характер, проявляющийся в сочетании усвоения готового знания и самостоятельного систематического поиска. Во-вторых, в основе его лежит принцип проблемности, т. е. выявление проблемной

¹⁶ Подласый И. П. Педагогика : новый курс : учеб. для вузов : в 2 кн. М., 1999. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. С. 474—475.

¹⁷ Там же. С. 475—477.

¹⁸ Махмутов М. И. Избранные труды : в 7 т. Казань, 2016. Т. 1 : Проблемное обучение. Основные вопросы теории. С. 293.

¹⁹ Там же. С. 301.

ситуации и поиска ее решения. Следует заметить, что взаимодействие преподавателя и обучающегося не просто выстроено по типу «вопрос—ответ», а предполагает поиск информации и ее осмысление, т. е. встраивание в структуру решения проблемы. Иными словами, проблемный метод требует развитие мышления. В-третьих, проблемное обучение опирается на специальный понятийный аппарат — это проблемный вопрос и задача, проблемная ситуация и учебная проблема²⁰. В учебном процессе используются учебные проблемы, т. е. теоретический или практический вопрос, предполагающий противоречие между данными (фактами) и требованием найти неизвестное. Учебная проблема может быть представлена как в виде задачи и задания, так и в виде вопроса. Учебная проблема, в свою очередь, является содержанием проблемной ситуации — психологического состояния. Наконец, в психологическом отношении любая учебная проблема требует совершения одного (проблемный вопрос) или ряда (проблемная задача) действий — поиска решения.

Проблемное обучение может быть выстроено по-разному, в зависимости от цели обучения и (или) формы учебного занятия, как лекция — проблемное изложение учебного материала преподавателем, или как форма самостоятельной учебной деятельности обучающихся — семинарское/практическое/лабораторное занятие, написание курсовой/выпускной квалификационной работы²¹.

В педагогике выделяют следующие методы организации проблемного обучения.

1. *Монологическое изложение.* При использовании данного метода преподаватель излагает научные факты в логической последовательности, дает свои пояснения и выводы, использует средства наглядности и технические средства обучения. Проблемные ситуации создаются только с целью привлечения внимания студентов.

2. *Рассуждающий метод.* Особенностью этого метода является введение системы риторических вопросов проблемного характера в содержание учебного материала с целью привлечения внимания обучающихся.

²⁰ Белых А. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие. Луганск, 2018. С. 183 ; Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учеб. пособие. М., 2009. С. 176—177.

²¹ Белых А. С. Указ. соч. С. 190—191.

3. *Диалогический метод*. Преподаватель вводит в содержание учебного материала информационные вопросы, ответы на которые дают обучающиеся.

4. *Эвристический метод*. Особенностью этого метода является сочетание изложения учебного материала преподавателем с познавательными заданиями обучающимся.

5. *Исследовательский метод*. Преподаватель предлагает проблемную ситуацию, которую обучающиеся самостоятельно должны решить. Особенность этого метода проявляется в том, что вопросы, указания и задания формулируются преподавателем после получения решения.

6. *Метод программированных заданий*. Особенностью этого метода является постановка преподавателем программируемых заданий, распадающихся на отдельные элементы, которые содержат часть изучаемого материала, в виде вопросов и ответов, либо в виде изложения новых заданий, либо в виде упражнений²².

Проблемное обучение представляет собой достаточно сложный в применении метод обучения, чья эффективность зависит от разных обстоятельств. В педагогике выделены шесть общих условий, которые определяют выбор метода обучения, — это «закономерности самого обучения, содержание и методы конкретной науки, цели и задачи обучения, учебные возможности обучающихся, внешние условия и возможности преподавателя»²³.

Применительно к проблемному обучению особое значение приобретают субъективные факторы — возможности преподавателя и обучающегося. Так, с учетом разных методов организации проблемного обучения уровень проблемности может варьироваться: на 1-м уровне «преподаватель сам ставит проблему и сам ее решает при активном слушании и обсуждении студентами. 2-й уровень — преподаватель ставит проблему и решает ее вместе со студентами, т. е. решение проблемы осуществляется под руководством преподавателя. 3-й уровень — студент ставит проблему, а преподаватель помогает ее решить. 4-й уровень — студент ставит проблему и сам ее решает. Выбор уровня зависит от степени подготовленности студентов»²⁴.

²² Махмутов М. И. Указ. соч. С. 377—390.

²³ Подласый И. П. Указ. соч. С. 508—509.

²⁴ Белых А. С. Указ. соч. С. 184.

Что же касается преподавателя, то основным недостатком является непонимание того, что «не всякий материал нужно излагать проблемно»²⁵ или, наоборот, прибегать к созданию псевдопроблем.

Для купирования недостатков субъективного характера психологами и педагогами были разработаны правила создания проблемных ситуаций. А. М. Матюшкин выделил следующие правила: 1) перед обучающимся должно быть поставлено такое задание, которое приведет к усвоению новых знаний или действий; 2) задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям обучающегося; 3) задание должно предшествовать объяснению нового учебного материала; 4) проблемные задания могут быть разными по типу (задачи, вопросы, задания и др.); 5) проблемная ситуация может быть создана различными типами заданий; 6) проблемная ситуация фиксируется преподавателем путем указания обучающемуся на причины невыполнения задания²⁶.

Несмотря на сложность, трудоемкость проблемного обучения, это направление учебной деятельности достаточно эффективно в плане подготовки высококачественных специалистов. Квалификационная характеристика должности помощника прокурора города, района и приравненного к ним прокурора содержит перечень необходимых для помощника прокурора города, района, приравненного к ним прокурора моральных качеств и психологических свойств личности: «...развитый интеллект, эрудиция, творческое мышление...; аналитические способности, умение оперативно воспринимать новые профессиональные знания, умения, навыки и адаптировать их к целям и задачам прокурорской деятельности»²⁷. Сходные требования — «умение оперативно воспринимать новые профессиональные знания, навыки и адаптировать их к целям и задачам прокурорской деятельности, анализировать данные, отражающие состояние законности и правопорядка...» — предъявляются

²⁵ Там же.

²⁶ Матюшкин А. М. Указ. соч. С. 165—170.

²⁷ Об утверждении Квалификационной характеристики должности (квалификационных требований к должности) помощника прокурора города, района и приравненного к ним прокурора : Приказ Генерального прокурора Российской Федерации от 2 ноября 2011 г. № 378. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

к выпускникам Университета прокуратуры Российской Федерации²⁸.

Формирование этих качеств происходит в процессе обучения. Современные образовательные стандарты предписывают иные, чем было ранее, требования к результатам образовательного процесса, следовательно, к процессу их формирования и измерения. Они фиксируют изменение роли обучающегося: из субъекта, «присваивающего» знания, умеющего совершать элементарные логические операции, он превращается в субъекта, способного самостоятельно добывать новые знания. Формирование соответствующих универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций зависит от образовательных технологий. Наличие умений и способностей предполагает возможность осуществлять поисковую (исследовательскую) деятельность и высокий уровень самостоятельности. Применение методов проблемного обучения позволяет достичь этих целей. В отличие от традиционных методов обучения, применение активных методов обучения способствует развитию мышления. В процессе решения учебных проблем обучающиеся приобретают навыки: а) решения реальных проблем (усвоение знаний, понимание терминов, умение выстраивать логические схемы решения проблемы, обоснование своего мнения); б) индивидуальной работы или в команде; в) визуального представления своего решения; г) участия в публичном мероприятии (конференции), умения формулировать вопрос и аргументировать ответ.

Все вышесказанное относится к теоретическим аспектам проблемного обучения, а практическим аспектам — применение методов проблемного обучения в рамках учебного процесса — уделяется недостаточное внимание. В связи с этим предлагаем обратиться к опыту кафедры теории и истории государства и права Санкт-Петербургского юридического института (филиала) Университета прокуратуры Российской Федерации.

В основе работы кафедры теории и истории государства и права лежит преподавание дисциплин теоретико-правового

²⁸ Об утверждении квалификационных требований к специальной профессиональной подготовке выпускников Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации для прохождения службы в органах прокуратуры : Приказ Генерального прокурора Российской Федерации от 28 ноября 2013 г. № 519. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

и историко-правового цикла. Теоретические дисциплины, как и дисциплины, имеющие своим предметом отрасли права, обеспечивают бесспорную проблемность в своем содержании, так как право является постоянно развивающимся инструментом регулирования общественных отношений, в силу чего как практика требует от теории постановки и решения проблемных вопросов, так и новые теории требуют практического подтверждения. Дисциплины историко-правового цикла в этом смысле представляют своеобразное явление, поскольку их проблемность скорее имеет отношение к прошлому, чем к настоящему. Их практическая значимость носит косвенный характер, как способа более глубокого понимания права и логики его развития: настоящее, и тем более будущее, всегда закладывается в прошлом.

Использование методов проблемного обучения рассмотрим на примере учебного занятия по дисциплине «История государства и права зарубежных стран». В рамках преподавания этой дисциплины вопросы истории государства освещаются преимущественно на лекциях, а вопросы истории права, так как они предполагают знакомство обучающихся с текстами исторических правовых актов, — на практических занятиях.

Тема 17 «Государство и право Франции в XIX в.», посвященная институтам французского гражданского права, рассматривается на двух практических занятиях, и ее преподавание имеет организационные и методические особенности.

Во-первых, хотя план проведения занятия строится по общей схеме — вводная, содержательная и заключительная части, организационно они распределены на два занятия. Вводная часть — установление связи между историей государства и права буржуазной и дореволюционной Франции, постановка учебной проблемы — это начало первого занятия, а заключительная часть — подведение итогов и решение учебной проблемы — конец второго занятия. Впрочем, на обоих занятиях обучающиеся должны формулировать промежуточные выводы.

Во-вторых, работа обучающихся на занятии построена прежде всего на непосредственном изучении текста Французского гражданского кодекса 1804 года (Кодекса Наполеона)²⁹. Чтение научной

²⁹ Французский гражданский кодекс 1804 года / пер. И. С. Перетерского. М., 1941. 471 с.

литературы является важным для понимания темы, но в рамках практического занятия имеет вспомогательное значение: научная литература обеспечивает глубину и широту понимания права, но заменой текста правового акта служить не может. Стоит учитывать и обстоятельство психологического характера — человеку свойственно выбирать «легкие пути», устранившись от преодоления трудностей, — обучающийся в силу этого склонен зачастую подменять самостоятельную работу с текстом правового акта воспроизведением логики рассуждений и выводов других людей. Суть некоторых вопросов, рассматриваемых на занятии, как правило, это вопросы общего характера, невозможно раскрыть, опираясь только на текст правового акта, и они требуют изучения научной литературы. Для указанной темы таким вопросом является общая характеристика Французского гражданского кодекса, предполагающая выявление связей кодификации с политическим и правовым контекстом; в таком ракурсе текст Кодекса может дать ответ только на часть вопросов, но не на все.

Что касается содержательной части занятия, то ее имеет смысл выстраивать в соответствии со структурой правового акта. Это позволяет понять логику мышления автора(ов) — составителей акта: какие правовые идеи являлись для них важными, как обстоятельства времени и места, в которых составлялся текст, отражались на понимании правовой реальности. Все историко-правовые документы обладают определенной структурой, но надо иметь в виду, что в одних случаях она четко видна, последовательна, дробна, например во Французском гражданском кодексе, а в других — присутствует неотчетливо и требует руководства со стороны преподавателя действиями (рассуждениями) обучающихся.

В-третьих, формы проблемного обучения и степень самостоятельности обучающихся, как указывалось выше, могут различаться. Для практического занятия удобно выбрать модель, предполагающую применение частично-поискового (эвристического) метода. Такой выбор представляется особенно плодотворным и уместным, поскольку дисциплины историко-правового цикла изучаются преимущественно на первом курсе и обучающимся требуется помощь в понимании институтов права, выработке логики рассуждения и аргументации; для старших курсов можно выбрать занятия с большей степенью самостоятельности. В рамках такого подхода преподаватель осуществляет

функции руководителя — он заявляет тему занятия и его цели, ставит учебную проблему и направляет действия обучающихся, задавая вопросы по теме занятия, обучающиеся самостоятельно выполняют задания (поиск информации в тексте и анализ нормы права — выявление ее смысла, особенностей применения и исключений), формулируют выводы по каждому заданию и учебной проблеме в целом.

При применении методов проблемного обучения работа может быть построена не только по схеме «задание (вопрос) — решение (ответ)», но и как решение задач (конкретных ситуаций). Такая форма работы удобна при изучении отраслевых дисциплин, в которых материал имеет расчлененную структуру и решение задач позволяет последовательно изучать обучающимся материал и контролировать его понимание. В историко-правовых дисциплинах занятия во многом носят обзорный характер ввиду обширного исторического материала и задачи имеют ограниченное применение, в качестве средства контроля. Отметим также, что обучающиеся склонны к принятию «простых», неаргументированных решений, к игнорированию необходимости фиксации логики своего рассуждения, а для студентов первого курса — это отсутствие навыков мышления в правовой сфере, которые приобретаются в результате совместной работы на практическом занятии. Как бы то ни было, однозначности решения вопроса использования задач нет, он должен решаться ситуативно.

В качестве примера организации практического занятия с применением методов проблемного обучения приведем занятие № 1 по теме 17 «Государство и право Франции в XIX в.»; занятие № 2 строится по аналогичной схеме и здесь не приводится.

Вводная часть

Преподаватель объявляет тему и цель занятия — это: а) выявление на примере первой крупнейшей кодификации XIX века основных закономерностей развития буржуазного (западноевропейского) права в XIX веке; б) изучение приемов и методов систематизации правовых норм; в) анализ источников, принципов и основных институтов гражданского права Франции в их историческом развитии.

Учебная проблема может быть сформулирована следующим образом: в какой мере верно утверждение, что буржуазное право

Франции явилось новым этапом в развитии права этой страны, отвергшим принципы правовой системы эпохи Средневековья и раннего Нового времени.

Задача. Проанализировать гражданское право Франции в контексте исторических изменений в правовой сфере, с одной стороны, как отражения политических, социальных и экономических перемен начала XIX века (Великая Французская буржуазная революция, Консулат/Первая империя, Реставрация), а с другой — как сохранения тенденций предшествующего времени.

Содержательная часть

Три основных вопроса, которые представляют собой основные направления анализа текста Французского гражданского кодекса.

1. Общая характеристика Французского гражданского кодекса: а) исторические условия и причины кодификации; б) «нереализованные предшественники» Кодекса (проекты Гражданского кодекса 1793 года, 1794 года, 1796 года); в) разработка и принятие Кодекса, 1800—1804 годы; г) особенности структуры Кодекса и его стилистика; д) историческое значение Кодекса.

2. Статус физических лиц: а) гражданская правоспособность; б) лишение гражданских прав (гражданская смерть); в) виды дееспособности.

3. Брачно-семейные отношения: а) форма брака; б) условия действительности брака, оспаривания и ничтожности; в) расторжение брака, его последствия; г) правоотношения супругов, личные и имущественные; д) статус детей: законные и внебрачные; е) отцовская власть, личные и имущественные аспекты; ж) эмансипация.

Каждый из этих вопросов расчленяется на несколько более узких по содержанию вопросов, задаваемых преподавателем. Это позволяет направлять ход работы обучающихся. Задача обучающегося состоит в том, чтобы «найти правильный ответ», встроив его в общую структуру рассуждений: выявить общий смысл документа (действия, процесса, института, нормы права), особенности его применения в разных правовых ситуациях в историческом контексте. Иными словами, обучающемуся необходимо установить, какие новации права были закреплены Кодексом, какие нормы старого права сохранены и в чем причина этого. Ответ на каждый вопрос завершается заключением.

Контроль

В качестве контроля выступает задача, сформулированная применительно к рассматриваемым на занятии вопросам. Например, для определения усвоения обучающимися знаний по вопросу брачно-семейных отношений может быть использована следующая задача: «27 мая 1816 года Мари Лебрэн подарила своей дальней родственнице ценные золотые серьги, которые она обещала ей в связи с предстоящим замужеством. 5 июля с. г. муж Мари Лебрэн — Симон Лебрэн обратился в суд с иском о признании дарения недействительным».

Заключительная часть

Обучающиеся подводят итоги своих рассуждений.

Рассмотрим применение проблемных методов в образовательном процессе на примере работы кафедры государственно-правовых дисциплин (студенты при изучении государственно-правовых дисциплин получают углубленные знания в области защиты прав человека органами власти, конституционных основ формирования и деятельности органов государственной власти в Российской Федерации).

Проблемные методы активно применяются при проведении практического занятия в форме конференции, которая представляет собой научно-практическое занятие с заранее определенной задачей и системой докладов.

Студенты распределяются на подгруппы, дается время на подготовку докладов и вопросов по заявленной теме. Каждый доклад должен представлять собой развернутое, логически завершенное научное сообщение, которое опирается на широкое обобщение достоверных фактов, а также, возможно, о новых, ранее неизвестных явлениях. При этом докладчики должны соблюдать установленный регламент. Все доклады должны всесторонне осветить поставленную проблему. Студентами в обязательном порядке используются мультимедийные технологии для трансляции слайдов, клипов, примеров актов реагирования и судебной практики, а также проектов таких документов при необходимости обоснования своей позиции по докладу.

По окончании преподавателем подводятся итоги и формулируются основные выводы.

Приведем пример проведения учебной конференции по дисциплине «Муниципальное право», тема «Особенности организации местного самоуправления».

Целью проведения тематической конференции является обобщение и анализ пройденного материала и получение новой информации.

Учебным планом определены темы выступлений студентов в рамках указанной конференции: «Особенности организации местного самоуправления в городе федерального значения Санкт-Петербурге»; «Особенности организации местного самоуправления в городе федерального значения Москве»; «Организация местного самоуправления в городе федерального значения Севастополе»; «Особенности организации местного самоуправления в закрытых административно-территориальных образованиях»; «Особенности организации местного самоуправления в наукоградах и инновационном центре „Сколково“».

Особенностью такого учебного занятия является то, что участие всех студентов должно быть активным, поэтому учебная группа заранее делится на пять подгрупп, что подразумевает далее подготовку и выступление студентов из каждой подгруппы с докладами и презентациями по определенной теме и участие студентов из других подгрупп в качестве оппонентов.

Каждой подгруппой с преподавателем по определенной теме согласовываются план доклада, список используемой литературы и нормативных правовых актов; другими подгруппами должны быть подготовлены вопросы по заявленной теме.

Студентам при подготовке к участию в конференции необходимо повторить материал по дисциплине «Муниципальное право», в том числе понятие, основы и принципы организации местного самоуправления в Российской Федерации; проанализировать положения Федеральных законов от 6 октября 2013 года № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», от 7 апреля 1999 года № 70-ФЗ «О статусе наукограда Российской Федерации», от 28 сентября 2010 года № 244-ФЗ «Об инновационном центре „Сколково“»; Закона Российской Федерации от 14 июля 1991 года № 3297-1 «О закрытом административно-территориальном образовании» и других федеральных законов, законов субъектов Российской Федерации и подзаконных актов; подготовить вопросы с учетом законодательства, судебной

и прокурорской практики, касающиеся организации местного самоуправления, на примере отдельных субъектов Российской Федерации — мест проживания студентов. Выступления на учебной конференции должны соответствовать утвержденному регламенту: время на доклады — 10 минут, на вопросы — до 15 минут. По окончании учебной конференции преподавателем подводятся итоги и формулируются основные выводы, дается характеристика участия каждого студента.

2.1.2. Метод конкретных ситуаций — кейс-метод (case study)

Распространение кейс-метода связано с тем, что он направлен не столько на усвоение конкретных знаний, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала студента и самого преподавателя.

Case study не имеет точного перевода на русский язык и используется несколько русскоязычных аналогов: кейс-стади, бизнес-кейсы, кейс-метод, обучение на практических примерах, метод конкретных ситуаций, ситуационное обучение, ситуационные задачи.

В целом кейс-метод представляет собой систему обучения, базирующуюся на анализе, решении и обсуждении ситуаций, как смоделированных, так и реальных. При этом обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них³⁰.

Метод кейс-стади впервые был применен в Гарвардском университете в 1924 году, и до сих пор Гарвард является флагманом кейс-индустрии всего мира.

В российской системе образования этот метод активно стал использоваться только в последние 20 лет, хотя еще в 1926 году на конференции преподавателей экономических дисциплин в совпартшколах рассматривались вопросы применения в обучении различных методов и методик обучения, в том числе метода проектов, или метода казусов³¹.

³⁰ Лапыгин Ю. Н. Методы активного обучения : учеб. и практикум для вузов. М., 2021. С. 131. (Высшее образование). Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт : сайт. URL: <https://urait.ru/bcode/469395/p.131> (дата обращения: 04.09.2021).

³¹ Там же.

Основная цель метода — активизация обучаемых. Суть метода в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает какую-либо практическую проблему и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы.

Метод применяется как для диагностики проблемы или поиска решения ранее выявленных проблем, так и для оценки обучаемыми предпринятых по решению проблемы действий и их последствий.

В зависимости от сложности решаемых задач метод может применяться как в виде короткого упражнения продолжительностью 30—60 мин, так и в более развернутом виде (кейс-стади). В некоторых случаях может быть выстроен целый курс, длящийся несколько занятий³².

Существуют различные классификации кейсов. Так, по источнику формирования кейса выделяют:

1. *Практические кейсы*. Их источником являются конкретные жизненные ситуации. Описание ситуации сопровождается, как правило, датами, фамилиями, названиями, фактами, событиями.

2. *Обучающие кейсы*. В данном случае речь идет о технологии «обучения действием», основная задача — научиться через моделирование пошаговому выполнению профессиональных функций. Так, в юриспруденции — это обучение навыкам составления исковых заявлений, возражений, ходатайств, других процессуальных документов.

3. *Научно-исследовательские кейсы*, нацеленные на получение нового знания о ситуации и поведении в ней. Разбор конкретных ситуаций может сопровождаться анализом научных комментариев законодательства, применяемого в данных случаях, изучением научных статей и монографий³³.

Эффективность занятия с помощью кейс-метода во многом зависит от умения преподавателя организовывать групповую работу: направлять беседу в нужное русло, контролировать время в процессе интерактивного взаимодействия, вовлекать в дискус-

³² Там же. С. 134.

³³ Алямкин С. Н. Применение кейс-метода в преподавании правовых дисциплин // Мир науки и образования. 2017. № 1 (9). С. 3—4.

сию всех участников учебного процесса, организовывать корректную обратную связь от участников занятия, давать своевременные ссылки на литературу, обобщать полученные результаты и подводить конструктивные итоги³⁴.

Технологическая деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает два этапа.

Первый этап представляет собой сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Различают «полевые» (основанные на реальном фактическом материале) и «кресельные» (вымышленные) кейсы³⁵.

Источники формирования кейса³⁶:

- 1) художественная и публицистическая литература;
- 2) статистические данные;
- 3) материалы научных статей, монографий, отчетов, посвященных той или иной проблеме;
- 4) реальные события жизни;
- 5) приговоры судов;
- 6) интернет-ресурсы.

Проблема занимает исключительное место в кейс-методе. Поскольку проблема представляет собой форму существования и выражения противоречия между уже назревшей необходимостью в каких-то действиях и недостаточными условиями для ее реализации, то формулировка проблемы предполагает определение этого противоречия.

Следующим шагом в проектировании кейса является выбор конкретной ситуации, которая могла бы выступить в качестве носителя сформированности проблемы.

Условия, которые нужно учитывать при составлении описания конкретной ситуации (КС):

- 1) ситуация должна соответствовать содержанию теоретического курса и профессиональным потребностям обучающихся;
- 2) желательно, чтобы ситуация отражала реальный, а не вымышленный профессиональный сюжет, в ней должно быть отражено «как есть», а не «как может быть»;

³⁴ Лапыгин Ю. Н. Указ. соч. С. 134.

³⁵ Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие / под ред. Т. С. Паниной. 4-е изд., стер. М., 2008. С. 94. (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).

³⁶ Там же. С. 95.

3) ситуация должна отличаться проблемностью и содержать необходимое и достаточное количество информации;

4) ситуация должна быть по силам обучающимся, но в то же время не очень простой;

5) ситуация должна быть описана интересно, простым и доходчивым языком;

6) текст не должен содержать подсказок относительно решения поставленной проблемы;

7) ситуация должна также сопровождаться четкими инструкциями по работе с ней.

Нужно очень четко сформулировать задание, чтобы учащиеся не поддались желанию пассивно воспринимать информацию.

Второй этап работы включает в себя деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и начинает дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации³⁷.

Этапы работы с кейсом³⁸.

Этап введения в кейс, постановки преподавателем основных вопросов

Кейсы могут быть розданы каждому обучающемуся за день до занятия или на самом занятии. На ознакомление выделяется 5—7 мин в зависимости от сложности кейса.

Участники задают преподавателю вопросы с целью уточнения ситуации и получения дополнительной информации, которая фиксируется на доске для последующего обсуждения.

Анализ ситуации (индивидуально или в малых группах)

Каждый из участников представляет свой вариант решения в виде устного доклада (регламент устанавливается). Если участников много, то группа разбивается на малые группы, от каждой из которых выступает представитель.

После деления на малые группы дается определенное время на решение проблемы, подготовку выступления (30—40 мин). Требование — укладываться в установленные сроки. Участники выявляют проблемы, вырабатывают, оценивают и выбирают оптимальное решение, готовятся к презентации.

³⁷ Там же. С. 96—97.

³⁸ Там же. С. 98—99.

Необходимо предоставить возможность обучающимся использовать любую литературу и другие источники. Преподаватель, давая некоторые пояснения, должен избегать прямых консультаций.

Целесообразно преподавателю самостоятельно в самый последний момент выбирать спикера, который будет представлять решение группы.

Этап презентации решений по кейсам

Представляют решение кейса от каждой малой группы 1—2 спикера. Время до 10—15 мин.

Преподавателю необходимо:

максимально поощрять использование плакатов, схем, графиков;

побуждать членов малой группы дополнять высказывания своего спикера.

Участники задают выступающему вопросы, на которые он должен либо ответить, либо внести обоснованное возражение. Преподаватель лишь направляет дискуссию.

Каждый вариант решения фиксируется на доске.

Этап общей дискуссии

Преподаватель должен прогнозировать развитие дискуссии и корректировать ее ход, ставя те вопросы и освещая те моменты, на рассмотрение которых хотел бы направить обсуждение.

Во время дискуссии следует избегать излишних споров, не допускать, чтобы лишь некоторые участники доминировали в обсуждении, не допускать намеренного ведения дискуссии к тому решению, которое преподаватель предпочел бы.

Этап подведения итогов, завершающего выступления преподавателя

Продолжительность — 10—15 мин. Преподаватель должен рассказать о том, как разрешается ситуация. Для кейсов, написанных на примере реальных ситуаций, это информация о том, как были в реальной жизни решены проблемы, которые обсуждались обучающимися. Для «кабинетных» кейсов важно обосновать версию преподавателя.

Следует акцентировать внимание на том, что кейс может иметь и другие решения, а затем выделить лучшие решения и расставить акценты поощрительного характера.

Кейс-метод должен использоваться в органическом единстве с другими методами обучения, в том числе традиционными. Кейс-метод хорошо сочетается с дискуссией и деловой игрой.

Кейс-метод способствует более глубокому усвоению учебного материала. Если же обучающиеся не поняли, зачем нужен кейс, что они усвоили, какие навыки приобрели, то использование кейс-метода не достигло учебных целей.

Кейс-метод сегодня становится доминирующим при подготовке юристов, так как позволяет активизировать различные факторы: теоретические знания, практический опыт обучающихся, их способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умение выслушать альтернативную точку зрения и аргументированно высказать свою.

В образовательном процессе Санкт-Петербургского юридического института (филиала) Университета прокуратуры Российской Федерации также широко используются различные виды кейсов.

Кейс-методы используются для приобретения навыков анализа юридически значимых аспектов различных правоотношений, их оценки с позиции права, толкования и применения юридических норм. Ввиду того что кейсы отличаются по уровню сложности, они также позволяют отработать умение составлять определенные документы в сфере права: исковые заявления, жалобы, ходатайства, претензии и другое³⁹.

Рассмотрим в качестве примера использование кейс-метода при изучении учебной дисциплины «Уголовное право».

Обучающемуся предлагается конкретная ситуация, при рассмотрении которой необходимо не только указать ту или иную уголовно-правовую норму (совокупность норм), в соответствии с которой должна быть дана юридическая оценка совершенного деяния, но и должным образом аргументировать решение.

Студенты поочередно высказывают аргументы в пользу своего толкования представленной ситуации и контраргументы к иной уголовно-правовой оценке проблемной ситуации. При этом другие студенты группы также могут участвовать в дискуссии в зависимости от занятой ими позицией. Преподаватель может предложить группе и другие варианты квалификации по

³⁹ Петрова Е. В. К вопросу о методике преподавания юридических дисциплин // Вестник науки и образования. 2015. № 3 (5). С. 154—158.

представленной фабуле и разделить студентов на малые группы в зависимости от занятой ими позиции. При этом преподаватель контролирует дискуссию, следит за корректностью участия студентов в ней и не допускает лишние вопросы, которые уводят дискуссию от итоговой квалификации деяния. Одновременно с этим преподаватель может задавать провокационные вопросы, которые напрямую не подталкивают к верному решению, а требуют их критического осмысления и соотнесения с итоговой квалификацией.

По окончании дискуссии преподаватель оглашает и разъясняет группе верное решение по представленной фабуле. В случае работы с кейсом, основанным на реальной практической ситуации, можно сделать акцент на несоответствии принятого решения «в реальности» действующим положениям уголовного закона, разъяснениям Пленума Верховного Суда Российской Федерации и существующим правилам квалификации рассматриваемой категории общественно опасных деяний.

Преподаватель может акцентировать внимание студентов на том, что изменение какого-либо незначительного (на первый взгляд) обстоятельства в существенной мере меняет квалификацию преступления. Кроме того, возможна оговорка о том, что уголовно-правовая оценка деяния, достигнутая при решении задачи на занятии, может не совпадать с мнением представителей науки уголовного права. В этой ситуации необходимо представить аргументы «за» и «против» занимаемой позиции.

Пример кейса

Дмитриев вместе с четырьмя подчиненными ему работниками выполнял работы по устранению засора и прокладке канализации. В нарушение правил техники безопасности при ведении земляных работ Дмитриев, не обеспечив подчиненных ему рабочих материалом для крепления стен, не заложил углы откоса в отрытой при помощи экскаватора траншее, направил в нее слесаря Колпакова для проведения ремонтных работ. В результате этих нарушений отрытая при помощи экскаватора и не укрепленная по краям щитами траншея во время проведения слесарем Колпаковым ремонтных работ обрушилась, засыпав его по шею грунтом, причинив тяжкий вред его здоровью. К уголовной ответственности в рамках данного уголовного дела также привлечен начальник эксплуатационного участка Ветров. Согласно приговору суда, Ветров не создал безопасные

и здоровые условия труда для производства работы. Деяние Дмитриева квалифицировано органами предварительного следствия и судом по ч. 1 ст. 216 УК РФ, а деяние Ветрова — по ч. 1 ст. 143 УК РФ.

Оцените правильность квалификации приведенного общественно опасного деяния.

2.2. Игровые методы обучения

2.2.1. Игра как активный метод обучения

В обыденном сознании слово «игра» ассоциируется с понятиями «соревнование», «противоборство», «имитация», «подражание», «несерьезность», «условность», «модель» и т. п. Иногда игру определяют как непродуктивный вид деятельности, где важен процесс, а не результат⁴⁰.

А современные специалисты (психологи и игротехники) стоят на том, что «главными отличительными чертами различных игровых методик являются, во-первых, условность ситуации, а во-вторых, неосознанность участниками настоящих целей деятельности, т. е. интрига. Два этих ключевых фактора влекут за собой важнейшее для обучения следствие: яркая эмоциональная окрашенность деятельности способствует повышению активности участника группы и усиливает его мотивацию к обучению. В то же время игра без последующего аналитического разбора может так и оставить участника в рамках ярких эмоций без полезного практического результата: отсутствие рефлексии навыков затрудняет их совершенствование и тормозит развитие профессионального мастерства»⁴¹.

Целью игры могут выступать обучение участников, тестирование их деловых навыков, а также поиск решений в различных условиях, где реальность заменена ее моделью (неким заменителем реальной действительности). И чем дальше от реальности находится модель, тем менее опасной будет восприниматься игра и тем более продуктивными будут реакции участников на

⁴⁰ Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала : учеб. пособие. СПб., 2003. 536 с.

⁴¹ Прокофьева Н. И. Бизнес-тренинг: с чего начать, как преуспеть : Советы руководителям и тренерам. М., 2009. 302 с. (Советы владельцам и управляющим).

условную ситуацию (дело в том, что в ситуации, максимально приближенной к реальности, участник игры будет стремиться показать социально желаемое поведение).

Игровое поведение помогает войти в состояние эксперимента, а значит, совершать ошибки, видеть и признавать их, искать новые подходы, не опасаясь быть неэффективным.

Слияние процесса обучения и контекста реальных действий позволяет приобретать опыт профессиональной деятельности в условиях учебного процесса в вузе.

По словам Ю. Лотмана, игра подразумевает одновременную реализацию (а не последовательную смену во времени) практического и условного поведения. Играющий должен одновременно и помнить, что он участвует в условной (не подлинной) ситуации, и не помнить этого, «действует» особая психическая установка играющего, который одновременно и верит, и не верит в реальность разыгрываемого конфликта⁴².

Основной отличительной чертой игры может служить ее двуплановость.

С одной стороны, двуплановость определяется тем, что мир, в котором происходят действия игры, и реален, и нереален, а с другой — в игре присутствуют и ограничения в виде правил, и свобода в выборе поведения в рамках такой деятельности.

Свобода обусловлена неопределенностью, непредсказуемостью игры и отсутствием готовых алгоритмов, что позволяет проявлять инициативу и интерпретировать роли игроков.

Свобода сопровождается добровольностью участия в игре и обеспечивает раскрытие потенциала игроков (физического и духовного), а также проявляется в свободе выбора деятельности в процессе игры.

Правила, которые сопровождают сюжет игры, обязательны для исполнения всеми игроками и могут быть как прямыми (установленными логикой игры), так и косвенными (поддерживающими взаимодействие игроков).

Реальность мира игры проявляется в реальных действиях игроков и их связях с внешней средой в режиме реального времени. А вымышленный мир игры характеризуется условностью самой игры и ролей, которые берут на себя игроки. В этом

⁴² Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М., 1970. 384 с.

плане следует сказать и об обособленности игры во времени и пространстве⁴³.

Второй важной характеристикой игры может выступать творчество как вид человеческой деятельности. Творчество проявляется в креативности и творческом характере взаимодействия человека с внешней средой, а также в символичности такой деятельности.

Символичность позволяет свести к минимуму риски принимаемых решений, что раскрепощает сознание в части ответственности и снятия ограничений в деятельности, позволяет экспериментировать и исследовать всевозможные альтернативы.

Творческий характер игры позволяет выйти за рамки, установленные в реальной жизни, импровизировать и модифицировать ментальные модели игроков, меняя в том числе и правила игры там, где это необходимо в поиске креативных решений, опираясь на переживание противоположных чувств (как сочетание осмысленности и амбивалентности — разнонаправленности личностных особенностей).

Третья характеристика игры заключается в чувствительности, которая окрашена эмоциональностью и удовольствием от такой деятельности.

Эмоциональность связана с некоторой таинственностью событий в игре, предвкушением радости побед и переживанием горечи поражений, а также с эмоциональным накалом группового взаимодействия и напряженностью в состязании личностей.

Удовольствие игроки получают и от процесса самореализации в игре, и от полученного результата, и от отдыха (от смены вида деятельности).

Игры, специально создаваемые или приспособленные для целей обучения, называют дидактическими.

Дидактическая ролевая игра имеет жесткую структурную организацию и определяется как структурированная обучающая ситуация, в которой человек временно принимает на себя определенную социальную роль и демонстрирует поведенческие модели, которые, как он считает, соответствуют этой роли⁴⁴.

Характеристика дидактической игры:

- 1) предлагается и организуется преподавателем;
- 2) заранее планируется преподавателем;
- 3) цель игры учебная — приобретение знаний и опыта;

⁴³ Лапыгин Ю. Н. Указ. соч. С. 91.

⁴⁴ Там же. С. 93.

- 4) учебно-познавательная деятельность доминирует во взаимосвязи с игрой;
- 5) средства игры продумываются и готовятся заранее;
- 6) обязательное соблюдение правил, составленных заранее;
- 7) результат прогнозируется заранее, игра заканчивается, когда результат достигнут;
- 8) для игры во время занятий отводится определенное время⁴⁵.

2.2.2. Деловые и ролевые игры в учебном процессе

В педагогической литературе нет однозначно принятой классификации обучающих игр, но по типу процессов (характеристикам, времени проведения, формам и сферам моделирования, роли ведущего игры, степени заданности ролей, формам выработки решения участниками игры, системам оценивания по ходу игры) игры разделяют на три основные категории⁴⁶:

деловые игры (игры-имитации);

ролевые игры (игры-драматизации);

организационно-деятельностные игры — ОДИ (их варианты: организационно-мыслительные, моделирующие и проектные игры).

В образовательном процессе Санкт-Петербургского юридического института (филиала) Университета прокуратуры Российской Федерации в основном используются деловая и ролевая игры.

Деловая игра — это метод группового обучения совместной деятельности в процессе решения общих задач в условиях максимально возможного приближения к реальным проблемным ситуациям. Деловые игры в профессиональном обучении воспроизводят действия участников, стремящихся найти оптимальные пути решения производственных, социально-экономических, педагогических, управленческих и других проблем⁴⁷.

Ролевая игра — это метод группового обучения, в основе которого лежит распределение участников обучающейся группы по ролям, разыгрывание определенной ситуации. В таких играх

⁴⁵ Федорова Л. И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем. М., 2009. С. 33.

⁴⁶ Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие. М., 2001. С. 114.

⁴⁷ Мальцева Т. В., Боева О. М., Макаренко Ю. Б. Использование игровых технологий в образовательной среде Академии управления МВД России : учеб. пособие. М., 2021. С. 13.

отрабатывается тактика поведения, действий, выполнения функций и обязанностей конкретного лица⁴⁸.

Роль и ее принятие являются главными составляющими ролевой игры. Исполнение роли представляет собой точное воспроизведение деятельности другого человека. Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. Участник ролевой игры может принимать роль тремя способами:

- присвоение внешних форм поведения;
- присвоение норм поведения;
- присвоение социальных задач, стоящих перед ролью.

В отличие от деловой игры в ролевой игре отсутствует система оценивания по ходу игры, игра не прерывается для обсуждения. Игровые действия связаны с целевым аспектом игры и определяются ролевыми установками.

Главные отличия ролевой и деловой игры проявляются на этапе анализа результатов, рефлексии и подачи обратной связи.

В деловой игре результаты обсуждаются с точки зрения достигнутых целей, качества совместного решения, проекта (содержательный результат деятельности группы). В ролевой игре акцент обсуждения переносится на ролевое поведение участников, его полезность, адекватность заданию, качество коммуникаций в соответствии⁴⁹.

Представляется, что деловые и ролевые игры могут быть представлены в различных вариантах. Обучающиеся в рамках данных активных занятий имеют возможность применить теоретические знания в моделируемой практической ситуации, предоставляется возможность самостоятельно принимать организационные и управленческие решения. Кроме того, моделируется ситуация по возложению ответственности за принятые решения.

Игровая форма занятия представляет собой что-то среднее между «творчеством, не поддающимся правилам, с одной стороны, и элементами тренинга, манипулирования, где существуют строгие правила, — с другой. Такая форма занятия воздействует

⁴⁸ Там же.

⁴⁹ Плаксина И. В. Интерактивные образовательные технологии : учеб. пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М., 2021. С. 76. (Высшее образование). Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт : сайт. URL: <https://urait.ru/bcode/470657/p.76> (дата обращения: 13.10.2021).

на формирование и развитие потребности в самовыражении и самореализации. Поскольку в игре усвоение знаний требует определенных интеллектуальных, волевых и эмоциональных усилий, она создает особую социальную среду, в которой действуют участники. У игроков создается принципиально новая мотивация к освоению знаний и их трансформации в плоскость будущей профессиональной деятельности»⁵⁰.

Следует констатировать, что игровая форма обучения является наиболее перспективным нововведением последних лет. В процессе игры развиваются целеустремленность, активность, динамичность и продуктивность мышления, прочность и оперативность памяти, стремление к совершенству и вера в свои силы. С дидактической точки зрения игровое обучение перспективно тем, что не противостоит современным педагогическим теориям и может стать одной из форм интегрированного обучения⁵¹.

Игры формируют навыки принятия организационных и управленческих решений на основании аналитической деятельности в рамках поставленной задачи. С учетом возможности моделирования ситуации перед обучающимися ставятся новые цели и задачи, которые должны быть достигнуты.

2.2.3. Технология проведения деловой игры

Одним из основных требований к проведению деловой игры является моделирование ситуации, наиболее приближенной к практической деятельности, где должны быть учтены особенности такой деятельности.

Деловая игра «позволяет: рассмотреть определенную проблему в условиях значительного сокращения времени (сжатие реального процесса); выработать определенные навыки выявления, анализа и решения конкретных производственных проблем; пополнить полученные в процессе изучения курса теоретические знания при подготовке и принятии управленческих решений, их ориентации в нестандартных ситуациях; концентрировать вни-

⁵⁰ Плешакова Л. Я. Организационно-деловая игра как средство формирования логического мышления и профессиональных навыков студентов // Инновации в образовании. 2003. № 6. С. 91—103.

⁵¹ Змиевская Е. В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов : автореф. дис. ... канд. педагог. наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». М., 2003. 20 с.

мание на главных аспектах проблемы и устанавливать причинно-следственные связи; развивать взаимопонимание между участниками игры»⁵².

Положительный результат проведения деловой игры возможен при определенных условиях: «все элементы деловой игры максимально приближены к практической деятельности; участники деловой игры объединяются в структурные подразделения и выступают в определенных ролях; задачи, поставленные в деловой игре, решаются коллективно; при проведении деловой игры достигается определенное состояние, именуемое „управляемым эмоциональным напряжением“»⁵³.

Деловая игра предполагает практическую работу по моделированию различных ситуаций с помощью игротехнических средств.

Этап подготовки деловой игры⁵⁴

1. Выбор темы и диагностика исходной ситуации.
2. Разработка сценария и игрового контекста. В содержание сценария входят: определение целей и задач; прогнозирование ожидаемых результатов (игровых и педагогических); описание изучаемой проблемы; обоснование поставленной задачи; план деловой игры; общее описание процедуры игры; содержание ситуации и характеристики действующих лиц.

Цели и задачи деловой игры формируются исходя из задач обучения, содержания изучаемых теоретических проблем и тех умений, которые должны быть обреты участниками в процессе обучения.

Игровой контекст обеспечивается: введением новых правил, игровых прав и обязанностей игроков и экспертов; введением персонажей; исполнением двойных ролей; введением противоположных по интересам ролей; конструированием поведенче-

⁵² Гудков В. А., Ширяев С. А., Раюшкина А. А., Устинова О. В. Деловая игра — основа обучения студентов разработке эффективных управленческих решений // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2005. № 4. С. 98—99.

⁵³ Мотылев С. А. Проблемы подготовки и проведения деловых игр, моделирующих информационно-аналитическую деятельность // Дистанционное образование. 1999. № 6. С. 25.

⁵⁴ Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения : учеб. пособие для учителя. М., 1998. С. 78.

ских противоречий; визуальным представлением результатов, что излагается в игровой документации.

3. Диагностика возможностей группы, игровых качеств будущих исполнителей ролевых функций, объективных обстоятельств, влияющих на ход игры.

Введение в деловую игру

1. Ознакомление участников и экспертов с исходной информацией.

2. Формирование мини-групп (по 4—5 человек), создание арбитража (эксперты, 4—5 человек), информирование участников об условиях игры, введение игровых правил.

3. Совместное определение задач игры и учебных задач. Сбор дополнительной информации, изучение специальной литературы.

4. Распределение ролей. Запрещено отказываться от полученной роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность участников, нарушать регламент и этику поведения.

Этап проведения деловой игры

С момента начала игры нельзя вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отдаляются от главной цели игры.

Возможный ход деловой игры:

- 1) анализ исходной информации;
- 2) подготовка к выполнению ролевых функций и заданий;
- 3) выполнение участниками ролевых функций, имитация подготовленных заданий.

При проведении деловой игры часто используется соревнование между мини-группами.

Этап анализа результатов деловой игры

1. Анализ результатов игры участниками.
2. Выступления экспертов, обмен мыслями, защита участниками своих решений и выводов.
3. Подведение итогов игры преподавателем, который отмечает достигнутые результаты, ошибки, формулирует окончательный итог занятий.

Особое значение приобретает в деловой игре совместное обсуждение ее результатов, анализ полученного опыта. При этом важно:

- 1) установить проблемы и явления, которые имели место в игре;
- 2) определить и показать соответствие игры реальной жизни;
- 3) выявить причины различного поведения участников;
- 4) предложить, что нужно изменить в игре, чтобы достичь лучшего результата;
- 5) предложить, что следует изменить в реальной жизни.

В ходе игры преподаватель может занимать разные позиции: быть руководителем игры (игротехником); выступать в одной из ролей (игровая позиция) или в качестве помощника и консультанта (фасилитатора); наблюдать и оценивать по окончании действия участников (позиция эксперта).

Деловая игра как метод включает в себя другие методы активного обучения, такие как дискуссия, анализ конкретных ситуаций и т. д.

Таким образом, на основе деловых игр синтезируются разнообразные методы обучения, при этом эффект от использования названных приемов в комплексе с игровыми средствами значительно повышается.

Рассматривая проведение деловой игры на примере дисциплины «Прокурорский надзор за исполнением законов и соответствием законам правовых актов», отметим, что *целями* деловой игры по данной учебной дисциплине являются: закрепление знаний студентов, изучение проблем, возникающих при осуществлении прокурорского надзора за исполнением федерального законодательства; развитие у обучаемых навыков применения норм законодательства, подготовки документов по результатам прокурорской проверки.

В ходе деловой игры решаются следующие *задачи*:

- 1) комплексное изучение игровой ситуации и определение путей ее решения, в том числе посредством подготовки процессуальных документов⁵⁵;
- 2) организация заинтересованности обучающихся;
- 3) организация взаимодействия студентов и преподавателя, промежуточный и итоговый контроль знаний.

В целях надлежащей организации занятия преподаватель за 4—5 дней до деловой игры проводит с учебной группой консуль-

⁵⁵ Славгородская О. А. Методологические приемы повышения эффективности усвоения знаний в процессе проведения деловых игр // Право и образование. 2006. № 1. С. 151—154.

тацию: объявляет о предстоящей деловой игре, разъясняет ее цель, задачи, условия, место, время и порядок проведения; знакомит студентов со сценарием деловой игры и предоставляет материалы для ее проведения. Необходимо, чтобы студенты предварительно ознакомились с методическими рекомендациями.

С участием студентов прорабатываются основные характеристики и особенности предлагаемых ролей. Назначаются исполнители на ключевые роли, например прокурора, представителя проверяемого объекта. В ходе обсуждения могут вводиться в игру новые роли.

Студенты предварительно знакомятся с фабулой, изучают действующее законодательство и судебную практику.

В процессе подготовки обучающиеся с учетом предварительного распределения ролей *должны определить*:

- 1) предмет и объекты прокурорской проверки;
- 2) круг ее участников;
- 3) перечень вопросов, подлежащих изучению и проверке;
- 4) перечень проверочных мероприятий, документов и материалов, подлежащих изучению;
- 5) перечень нормативных правовых актов, подлежащих применению в данной ситуации.

Также необходимо разработать развернутый план прокурорской проверки.

Деловая игра активно используется при преподавании учебных дисциплин уголовно-процессуального и криминалистического блока, поскольку позволяет инсценировать многие из стадий уголовного судопроизводства и одновременно решить ряд существенных задач, в том числе по применению полученных ранее знаний, и проверить достижение отдельных индикаторов компетенций в игровой форме, способствующей более эффективному решению поставленных перед участниками образовательного процесса задач в связи с особенностями ее проведения.

Рассмотрим особенности проведения деловой игры в рамках учебной дисциплины «Международное сотрудничество органов прокуратуры».

Целями проведения деловой игры являются:

- 1) формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов у студентов в сфере осуществления международно-правового сотрудничества по уголовным делам;

2) воспитание системного мышления, включающего целостное понимание общества и своего места в нем;

3) передача целостного представления о профессиональной деятельности участников уголовного судопроизводства в сфере осуществления международно-правового сотрудничества по уголовным делам;

4) обучение коллективной практической работе, формирование умений и навыков взаимодействия и общения в трудовом коллективе и с участниками уголовного судопроизводства, навыков индивидуального и совместного принятия решений;

5) воспитание ответственного отношения к практической деятельности, уважения к правам и свободам человека и гражданина, этическим ценностям работников органов прокуратуры;

6) обучение методу идеального моделирования.

В ходе деловой игры студентам предлагается смоделировать участие прокурора в направлении и исполнении запросов о правовой помощи по уголовным делам, а также провести экстрадиционную проверку в отношении лица, подлежащего выдаче для осуществления уголовного преследования и (или) исполнения приговора. Студенты заранее распределяют роли согласно предложенной преподавателем фабуле деловой игры и готовят проекты процессуальных документов на основе изученных нормативных правовых актов и материалов судебной практики.

В отличие от деловых игр, на которых реконструируются судебные стадии уголовного судопроизводства, а обучающимся предоставляется готовый процессуальный документ и на его основе они распределяют роли и организуют подготовку к занятию, при подготовке к деловой игре по учебной дисциплине «Международное сотрудничество органов прокуратуры» студентам предлагается фабула, в которой с учетом специфики учебной дисциплины и темы занятия указаны наиболее значимые юридические факты.

Например, на деловой игре по теме «Участие прокурора в направлении и исполнении запросов о правовой помощи по уголовным делам» предлагается следующая *фабула*:

Главным следственным управлением Следственного комитета Российской Федерации по Санкт-Петербургу и Ленинградской области было возбуждено уголовное дело по п. «а» ч. 2 ст. 105 УК РФ в отношении гражданина Азербайджана Айвазяна А. А., обвиняемого в убийстве Ильина П. Р. В связи с необходимостью получения информации о наличии судимости у Айвазяна А. А.

и фактах привлечения его к уголовной ответственности ранее, а также сбора характеризующего материала (наличие иждивенцев, материальное положение и пр.), а также допроса в качестве свидетеля его брата Айвазяна К. А., покинувшего территорию Российской Федерации в день убийства Ильина П. Р., был подготовлен запрос о производстве следственных и процессуальных действий на территории Азербайджана.

Далее следует подробное задание, заключающееся не только в постановке вопросов к исходным данным, но и в подготовке процессуальных документов, которые оформляются на соответствующих стадиях уголовного судопроизводства.

В частности, к предложенной фабуле приводятся следующие задания:

1. Составьте проект запроса о производстве следственных и процессуальных действий на территории Азербайджана.

2. Составьте схему направления запроса через государственные органы Российской Федерации.

3. Распределите между собой роли, выбрав процессуальных участников допроса из следующего перечня: прокурор, осуществляющий надзор за процессуальной деятельностью органов предварительного следствия; следователь; руководитель следственного отдела; обвиняемый; его защитник; переводчик; представитель потерпевшего — мать Ильина П. Р. — Ильина Т. М.; представитель дипломатического учреждения Азербайджана; свидетель; его защитник; переводчик; оперативные сотрудники; специалист(ы). Можно ввести дополнительные роли, мотивировав необходимость в этом.

4. Объясните выбор процессуальных участников со ссылкой на нормы УПК РФ.

5. Проведите допрос свидетеля, находящегося на территории Азербайджана, с использованием видеоконференцсвязи. Предварительно следует объяснить, на основании каких правовых норм будет производиться данное следственное действие.

Таким образом, предложенные студентам задания позволяют сформировать навыки формулирования в процессуальном документе определенного решения компетентным процессуальным участником в рамках предоставленных ему полномочий и его декламирования в суде как на судебных, так и досудебных стадиях уголовного судопроизводства с соблюдением требований действующего законодательства, с учетом сложившейся правоприменительной практики, поведения участников уголовного

процесса и занятой ими правовой позиции, а также позволяют проверить знания студентов по составлению процессуальных документов в рамках темы занятия и с учетом накопленных знаний по иным учебным дисциплинам.

Участие студентов в деловой игре оценивается в соответствии со степенью проявленной активности и с учетом качества подготовки студента. Выполнение роли процессуального участника следственного или иного процессуального действия по предложенной фабуле в соответствии с нормами Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации оценивается как «зачтено». Некачественная подготовка (незнание фабулы, плохое оперирование нормами законодательства) оценивается «не зачтено».

2.2.4. Технология проведения ролевой игры

Применение в обучении ролевых игр позволяет сформировать и развить у обучающихся навыки критического мышления, коммуникации, командной работы и лидерства. Также при проведении ролевых игр по правовым дисциплинам у обучающихся формируются компетенции юридического анализа и аргументации, в рамках которых обучающийся способен анализировать предлагаемую профессиональную ситуацию в ролевой игре и предлагать оптимальные варианты ее решения, письменно или устно аргументировать свою правовую позицию по делу, составлять юридические документы и разрабатывать проекты нормативных (индивидуальных) правовых актов.

Ролевые игры могут осуществляться в различных комбинациях в зависимости от преподаваемой дисциплины и готовности обучающихся к участию в игровой деятельности.

Для обеспечения эффективности ролевой игры она должна быть узконаправленной и тщательно спланированной. Тематика игры возможна любая, главное, чтобы ее содержание соответствовало практико-ориентированной профессиональной ситуации в рамках изучаемой дисциплины.

Роль преподавателя в данном случае может быть различна, он может выступать в роли куратора (помогать в случае затруднения обучающихся в оценке профессиональной ситуации), наблюдателя (следить за ходом игры, соблюдением всеми участниками правил ролевой игры, комментировать происходящее,

давать советы) или выступать в качестве участника наряду с другими обучающимися.

Для эффективного проведения ролевой игры необходима тщательная подготовка, которая включает в себя:

- 1) определение целей ролевой игры;
- 2) планирование ролевой игры;
- 3) разработку и адаптацию ролевой игры согласно готовности обучающихся;
- 4) распределение ролей;
- 5) подготовку раздаточного материала.

Ключевым моментом при подготовке и анализе ролевой игры выступает следующее: преподаватель должен сфокусировать свое внимание не на качестве проигрывания обучающимися того или иного статуса в рамках своих ролей, а на активности каждого из участников в игре, на инициативности и способности к импровизации, на возможности проигрывания различных ролей и разнообразных видов деятельности.

Примером может служить ролевая игра по теме «Рассмотрение индивидуального трудового спора комиссией по трудовым спорам (КТС)», которая проводится при изучении учебной дисциплины «Трудовое право».

Целью ролевой игры является формирование компетенций, необходимых для практического применения норм права при участии в разрешении индивидуальных трудовых споров, урегулировании конфликтов с работниками.

В ходе ролевой игры решаются следующие задачи.

Педагогические задачи:

- 1) формирование у студентов целостного представления о профессиональной деятельности и ее динамике;
- 2) приобретение проблемно-профессионального и социального опыта, в том числе в принятии индивидуальных и коллективных решений;
- 3) формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

Образовательные задачи:

- 1) приобретение знаний относительно понятия, видов, содержания трудовых споров, правового регулирования рассмотрения и разрешения индивидуального трудового спора;
- 2) формирование представления об индивидуальном трудовом споре, причинах его возникновения;

3) рассмотрение основных положений работы комиссии по трудовым спорам;

4) формирование навыка составления различных документов, необходимых в ходе разрешения различных видов трудовых споров.

Развивающие задачи:

1) формирование навыков работы с нормативными документами;

2) формирование исследовательских навыков, творческих способностей;

3) совершенствование навыков самостоятельной работы;

4) формирование навыков отстаивания и защиты прав человека.

Воспитательные задачи:

1) формирование чувства ответственности при выполнении самостоятельной работы;

2) способствование формированию личностных качеств.

Методическая задача:

активизация мыслительной и самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе обучения.

Ролевая игра способствует также развитию у студентов чувства самостоятельности, находчивости, умения в сложной ситуации отстаивать свою позицию.

Методы, используемые при проведении ролевой игры: словесный, наглядный, практический.

Преподаватель при подготовке к ролевой игре: подбирает материал, необходимый для проведения игры; разрабатывает сценарий; определяет методы, приемы и средства стимулирования творческой и мыслительной активности студентов; подбирает наглядный материал и техническое сопровождение; знакомит участников игры со сценарием: не менее чем за две недели до проведения ролевой игры объясняет задачи всех участников и распределяет роли с учетом пожеланий студентов (приветствуется самовыдвижение).

Студенты для участия в ролевой игре самостоятельно прорабатывают материал по теме игры и знакомятся со сценарием игры и распределением ролей.

Проекты документов, подготовленные студентами до проведения ролевой игры, предъявляются экспертам. Эксперты готовят по ним письменные заключения и доводят свое мнение до сведения группы после окончания игры.

Студентам рекомендуется заранее подготовить тезисы выступлений, вопросы к участникам игры (во внеаудиторное время).

Преподаватель представляет студентам теоретические вопросы по теме ролевой игры, которые необходимо изучить перед ролевой игрой.

Утверждаются роли участников ролевой игры. Так, по теме «Рассмотрение индивидуального трудового спора комиссией по трудовым спорам (КТС)» возможен следующий примерный состав участников ролевой игры.

1. Группа, представляющая интересы работодателя:
представители работодателя — члены КТС — 4 человека;
свидетели — 3—4 человека;
главный бухгалтер — 1 человек;
руководитель службы охраны труда — 1 человек;
работодатель — 1 человек;
руководитель отдела кадров — 1 человек;
специалист отдела кадров — 1 человек;
представители работодателя, ответственные за подготовку положения о КТС и проведение собрания по выборам КТС, документов-доказательств, — 6—7 человек;
эксперты — 4 человека;
члены коллектива организации — все студенты группы.

2. Группа, представляющая интересы работников:
работники, права которых нарушены, — 3 человека;
члены КТС — 4 человека;
свидетели — по мере необходимости, но не более 5—6 человек;
представитель профсоюзного комитета — 1 человек;
представители работников, ответственные за подготовку положения о КТС и проведение собрания по выборам КТС, документов-доказательств, — 6—7 человек;
эксперты — 4 человека;
члены коллектива организации — все студенты группы.

Студенты могут предложить ввести в игру новые роли, внести коррективы в предложенную ситуацию.

После определения ролей участников игры преподаватель предлагает студентам реальную или выдуманную профессиональную ситуацию, позволяющую каждому обучающему — участнику ролевой игры реализовать упрощенную модель своей будущей трудовой деятельности в соответствии с определенными

ми правилами и закономерностями, направленными на формирование профессиональных компетенций студентов — будущих юристов.

На стадии подготовки к ролевой игре преподавателем разъясняются участникам более подробно каждая роль и задания, которые необходимо выполнить до начала ролевой игры.

1. Председатель КТС. Руководит заседанием КТС, создает условия для всестороннего и полного исследования доказательств и обстоятельств дела, устраняет из разбирательства все, что не имеет отношения к рассматриваемому делу. Председатель принимает необходимые меры по обеспечению надлежащего порядка в заседании КТС. При рассмотрении дела обязан непосредственно исследовать доказательства по делу: заслушать объяснения сторон, показания свидетелей, ознакомиться с письменными доказательствами. Решение КТС должно быть законным и обоснованным. КТС основывает решение только на тех доказательствах, которые были исследованы в заседании. Решение КТС излагается в письменной форме председателем.

2. Члены КТС. Принимают непосредственное участие в рассмотрении заявлений, исследуют доказательства, заслушивают показания участников.

3. Секретарь КТС. Докладывает КТС, кто из вызванных по делу лиц явился, извещены ли неявившиеся лица и какие имеются сведения о причинах их отсутствия; ведет протокол заседания КТС, выполняет технические функции. Протокол составляется в письменной форме в заседании КТС и должен отражать все существенные сведения о разбирательстве дела.

Задание. Подготовить повестки, протокол заседания КТС.

4. Стороны. Сторонами являются работники и работодатель. Стороны пользуются равными правами и несут равные обязанности. Каждая сторона должна доказать те обстоятельства, на которые она ссылается как на основания своих требований и возражений.

Заявители (работники) и их представители поддерживают заявления, дают пояснения, представляют доказательства, участвуют в прениях, должны доказать незаконность действий работодателя.

Представители работодателя возражают против заявленных требований, дают пояснения, представляют доказательства, участвует в прениях.

Задания.

Заявители и их представители должны подготовить: заявления по условиям фабулы; доверенность, подтверждающую полномочия представителя, выданную и оформленную в соответствии с законом; доказательства, обосновывающие фактические основания заявлений.

Работодатель должен подготовить: возражения в письменной форме относительно заявленных требований; доверенность, подтверждающую полномочия представителей, выданную и оформленную в соответствии с законом; доказательства заключения трудового договора между сторонами; документы, послужившие основанием для применения дисциплинарного взыскания; документы о расследовании несчастного случая; приказ о лишении премии. Работодатель обязан доказать законность своих действий.

5. Свидетели. Дают показания по делу об известных им фактах.

Свидетелем является лицо, которому могут быть известны какие-либо сведения об обстоятельствах, имеющих значение для рассмотрения и разрешения дела. Лицо, вызванное в качестве свидетеля, обязано явиться в КТС в назначенное время и дать правдивые показания.

6. Независимые эксперты. Внимательно следят за ходом деловой игры, отмечают ошибки ее участников.

Задание. Подготовить критерии оценки, подвести итоги деловой игры, подготовить заключение по результатам деловой игры.

Составляется подробный сценарий проведения ролевой игры.

Составные части заседания КТС: подготовительная часть; рассмотрение дела по существу; прения; постановление и оглашение решения.

Подготовительная часть заседания КТС

Слово предоставляется студенту, выступающему в роли председателя КТС. Председатель открывает заседание и объявляет, какое дело подлежит рассмотрению. Секретарь КТС докладывает, кто из вызванных по делу лиц явился, извещены ли неявившиеся лица и какие имеются сведения о причинах их отсутствия. Председатель устанавливает личность явившихся участников, проверяет полномочия должностных лиц, их представителей.

Председатель объявляет состав КТС, секретаря КТС, представителей сторон и третьих лиц и разъясняет лицам, участвующим в деле, их право заявлять самоотводы и отводы.

Рассмотрение дела по существу

Рассмотрение дела по существу начинается докладом председателя КТС. Затем председатель выясняет, поддерживают ли заявители свои требования, признает ли работодатель требования и не желают ли стороны закончить дело заключением мирового соглашения.

После доклада дела КТС заслушивает объяснения заявителей и их представителей, а затем работодателя и его представителей. Лица, участвующие в деле, вправе задавать друг другу вопросы. Председатель КТС вправе задавать вопросы лицам, участвующим в деле, в любой момент дачи ими объяснений.

КТС, заслушав объяснения лиц, участвующих в деле, и учитывая их мнения, устанавливает последовательность исследования доказательств.

До допроса свидетеля председатель устанавливает его личность, разъясняет ему права и обязанности.

Каждый свидетель допрашивается отдельно. Председатель выясняет отношение свидетеля к лицам, участвующим в деле, и предлагает свидетелю сообщить КТС все, что ему лично известно об обстоятельствах дела. После этого свидетелю могут быть заданы вопросы. Первым задает вопросы лицо, по заявлению которого вызван свидетель, представитель этого лица, а затем другие лица, участвующие в деле, их представители. Председатель КТС вправе задавать вопросы свидетелю в любой момент его допроса. Допрошенный свидетель остается в зале заседания КТС до окончания разбирательства дела, если КТС не разрешит ему удалиться раньше.

Письменные доказательства оглашаются в заседании КТС и предъявляются лицам, участвующим в деле, их представителям. После этого лица, участвующие в деле, могут дать объяснения.

Вещественные доказательства осматриваются КТС и предъявляются лицам, участвующим в деле, их представителям.

Прения

Прения состоят из речей лиц, участвующих в деле, их представителей. В прениях первым выступают заявители, их представители, затем работодатель, его представители.

После произнесения речей всеми лицами, участвующими в деле, их представителями они могут выступить с репликами в связи со сказанным. Право последней реплики принадлежит работодателю, его представителям.

Постановление и оглашение решения

После прений КТС удаляется в совещательную комнату для принятия решения, о чем председатель КТС объявляет присутствующим в зале заседания КТС.

После принятия и подписания решения КТС возвращается в зал заседания, где председатель объявляет решение КТС. Затем председатель устно разъясняет содержание решения КТС, порядок и срок его обжалования.

Выступление представителя независимых экспертов

Представитель независимых экспертов дает оценку полноты и качества прошедшей деловой игры, указывает на ошибки ее участников, если таковые были допущены.

После проведения игры происходит разбор и анализ действий участников ролевой игры.

По окончании ролевой игры преподаватель подводит итоги проведенного занятия, кратко анализирует действия участников игры, высказывает свое мнение. При этом обращает внимание на полноту достижения поставленных перед студентами целей, на положительные стороны и недостатки. Заслушиваются мнения студентов об игре, что в перспективе может способствовать совершенствованию данного вида занятий. Затем происходит выставление оценок, их аргументация. Учитывается активность студентов, умение пользоваться юридической терминологией, составлять процессуальные документы, отстаивать свою позицию, поведение во время проведения игры и соблюдение норм профессиональной этики. По завершении занятия преподаватель благодарит всех его участников и присутствующих.

2.2.5. Общие рекомендации по подготовке к играм

Игра — это метод обучения, требующий интенсивного участия обучаемых.

Как правило, игре предшествует подготовка обучающихся, включающая теоретический курс и ряд практических занятий по отработке навыков решения задач.

Игра эффективна в следующих случаях:

- 1) если участники впоследствии будут иметь дело с процессами, которые необходимо заранее «проигрывать»;
- 2) когда у участников имеются необходимые знания для индивидуального решения проблем;

3) когда есть необходимость в соединении индивидуальных и фрагментарных решений задач в комплексное и совместное решение проблемы;

4) когда учебный курс имеет пролонгированный характер⁵⁶.

На стадии разработки игры следует учитывать два основных аспекта данного метода: инструментальный, или содержательный (т. е. решение практической проблемы), и социально-эмоциональный (социально-психологическая подготовка и сопровождение участников)⁵⁷.

При планировании игры важно принимать во внимание характеристики аудитории:

возраст, пол;

открытость к инновациям—консервативность;

ригидность—мобильность;

включенность—невключенность;

личностные особенности (инициативность, зависимость и т. д.).

В структуре занятия с использованием игры можно выделить три этапа: подготовку, проведение игры и ее завершение.

Подготовка игры

1. С точки зрения инструментального аспекта можно выделить следующие мероприятия:

проектирование ситуации и подготовка презентационных материалов;

разработка заданий;

планирование игры;

прогнозирование изменений модели в зависимости от действий игроков.

2. Социально-эмоциональный аспект игры предполагает следующие виды деятельности преподавателя на этапе ее подготовки:

предварительное формирование ее коллективов;

определение познавательных и межличностных интересов участников игры;

предварительное распределение ролей⁵⁸.

Проведение игры

Инструментальный аспект:

1) формулирование задания и раздача исходных материалов;

⁵⁶ Панина Т. С. Указ. соч. С. 85.

⁵⁷ Там же.

⁵⁸ Там же.

- 2) обсуждение и постановка цели и задач;
- 3) проработка материалов по подгруппам;
- 4) анализ моделируемой ситуации и определение проблемы (в подгруппах и на общей сессии);
- 5) поиск решений, прогноз последствий (в подгруппах);
- 6) принятие решения и разработка предложений по его реализации (в подгруппах);
- 7) представление результатов на общей сессии и их обсуждение;
- 8) обобщение результатов участниками и преподавателем.

Социально-эмоциональный аспект:

- 1) формирование реальных игровых коллективов (подгрупп), распределение участников;
- 2) установление определенного порядка, обеспечивающего, во-первых, принятие участниками правил игры, а во-вторых, применение санкций к нарушителям этих правил;
- 3) обозначение игрового пространства и времени;
- 4) создание мотивации внутри игрового коллектива;
- 5) задание норм партнерского общения и обязательного соблюдения определенных правил поведения;
- 6) обеспечение динамики групповой самоорганизации: от пассивного реагирования к самостоятельной постановке групповых целей и их реализации в процессе постепенного перехода от игровых упражнений к выполнению содержательных заданий;
- 7) предупреждение и разрешение межличностных конфликтов среди участников игры⁵⁹.

Завершение игры

Особое внимание нужно обратить на завершающую стадию игры.

В рамках инструментальной деятельности нужно провести обсуждение результатов и анализ действий участников; рассмотреть содержательные трудности и идеи, возникавшие по ходу игры.

В эмоциональном плане необходимо «разорвать» игровой контекст, дать возможность участникам вернуться к обычной реальности. Для этого можно использовать и средства символического выхода из игровой ситуации. Это могут быть различного рода процедуры «прощания» с игрой и игровыми ролями⁶⁰.

⁵⁹ Там же. С. 87.

⁶⁰ Там же.

Роль преподавателя в игре

По аналогии со спортивными играми М. В. Кларин приводит некоторые роли педагога при проведении игр.

«Инструктор». Роль, исполняемая на подготовительной стадии игры. Цель — передача правил игры, прогнозирование последствий игровых действий. Практика показывает, что инструктирование лучше свести к минимуму, поскольку многие правила по-настоящему уясняются участниками лишь по ходу игры.

«Судья-рефери». Роль, исполняемая и на подготовительной стадии, и во время игры. Цель — поддержание хода игры через обеспечение соблюдения игровых правил.

«Тренер». Роль, которую желательно исполнять на подготовительной стадии. Цель — тренировка игроков на выполнение ролевых предписаний. Сюда относится как подготовка участников к решению содержательных задач, так и их игровой тренинг. По ходу игры желательно минимизировать подсказки «тренера» своим игрокам.

«Председатель-ведущий». Роль исполняется на основной и завершающей стадиях игры. Цель — обеспечение продуктивной межличностной и межгрупповой коммуникации в игровом коллективе. Что же касается завершения игры, то преподавателю необходимо выступить своеобразным «фасилитатором» итогового группового обсуждения. Он не предлагает свои выводы, не оценивает действия участников, а с помощью вопросов и использования определенной процедуры (например, обратная связь «по кругу» с ответом каждого на вопрос о самом ярком впечатлении от игры) побуждает участников поразмышлять о связи между содержанием игры и изучаемым предметным материалом⁶¹.

Возможные трудности, связанные с подготовкой, проведением и завершением игры, и способы их преодоления представлены в таблице.

⁶¹ Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках : пособие по спецкурсу. М., 1994. 222 с.

Возможные затруднения при использовании игры в обучении⁶²

Этапы игры	Основные трудности	Способ преодоления
<i>Подготовительная фаза</i>		
Инструментальный аспект	<p>1. Разный уровень подготовленности участников к игре</p> <p>2. Недостаточность информации о моделируемой в игре ситуации</p> <p>3. Определение основного противоречия и механизма запуска и поддержания игры</p>	<p>Предварительная диагностика и доигровая подготовка участников</p> <p>Предварительное изучение объекта, моделируемого в игре. Разработка схем анализа ситуации и способов экспликации ее элементов участниками игры</p> <p>Выбор игровой формы, разработка замысла игры, например путем задания типологии игровых коллективов. Выделение «критических точек» игры, формирование дополнительных вводных</p>
Эмоциональный аспект	<p>1. Высокая степень неопределенности по поводу событий предстоящей игры у участников</p> <p>2. Отсутствие информации о целях и ценностях участников игры</p>	<p>Предварительное знакомство участников с программой и правилами игры</p> <p>Предварительная диагностика участников игры</p>
<i>Основная фаза</i>		
Инструментальный аспект	<p>1. Недостаточное включение участников в содержание игры</p> <p>2. Недостаточная проблемная и целевая фокусировка участников игры</p>	<p>Ясное описание исходной информации, точная формулировка задания</p> <p>Совместный анализ моделируемой ситуации и определение проблемы, формулирование цели и задач</p>

⁶² Методы эффективного обучения взрослых : учеб.-метод. пособие / Ин-т повышения квалификации гос. служащих Рос. акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации. М. ; Берлин, 1999. 154 с.

<p>Эмоциональный аспект</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сложность самостоятельного принятия решения и разработки предложений по его реализации 2. Недостаточное развитие у участников навыков коллективной деятельности 3. Возникновение межличностных конфликтов среди участников игры 	<p>Проработка материалов индивидуально и в игровых подгруппах</p> <p>Включение в игровое пространство таких процедур, как «мозговой штурм», групповая дискуссия и т. д.</p> <p>В зависимости от причин использовать такие способы как перераспределение ролей, перегруппировка участников, создание «арбитражного судьи»</p>
<p><i>Завершающая фаза</i></p>		
<p>Инструментальный аспект</p> <p>Эмоциональный аспект</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Задержка с подведением итогов игры 2. Несогласие части участников с итогами игры <ol style="list-style-type: none"> 1. Нежелание части участников выйти из игры 2. Эмоциональная подавленность ряда участников 	<p>Провести обсуждение результатов с фокусировкой на анализе действий каждого из участников игры</p> <p>Рассмотреть содержательные трудности и идеи, возникавшие по ходу игры</p> <p>«Разорвать» игровой контекст средствами символического выхода из игровой ситуации. Обсудить на итоговом заседании перспективы будущих встреч</p> <p>Провести послеигровую консультацию с фокусировкой на анализе индивидуальной траектории движения участника по ходу игры</p>

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог, отметим, что настоящее методическое пособие является актуальным и учитывает достижения педагогики высшей школы советского и настоящего времени. Дать полное представление о многообразии методов обучения в рамках пособия невозможно, но базовые методы контекстного обучения — проблемное обучение, кейс-метод, деловая и ролевая игры — были изложены. Выбор этих методов обусловлен не только их значением в достижении целей современного образования — практическая ориентация обучения, индивидуализация и дифференциация процесса обучения, содействие заинтересованности и саморазвитию обучающихся, но практикой их применения в Санкт-Петербургском юридическом институте (филиале) Университета прокуратуры Российской Федерации. Сочетание теории и практики будет являться надежной основой для дальнейшего совершенствования учебного процесса и педагогического мастерства преподавателей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об утверждении Квалификационной характеристики должности (квалификационных требований к должности) помощника прокурора города, района и приравненного к ним прокурора : Приказ Генерального прокурора Российской Федерации от 2 ноября 2011 г. № 378. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

2. Об утверждении квалификационных требований к специальной профессиональной подготовке выпускников Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации для прохождения службы в органах прокуратуры : Приказ Генерального прокурора Российской Федерации от 28 ноября 2013 г. № 519. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

3. Алямкин, С. Н. Применение кейс-метода в преподавании правовых дисциплин / С. Н. Алямкин // Мир науки и образования. — 2017. — № 1 (9). — С. 1—6.

4. Белых, А. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / А. С. Белых. — Луганск : Луган. нац. ун-т им. В. Даля, 2018. — 248 с.

5. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — Москва : Высш. шк., 1991. — 204, [3] с. — ISBN 5-06-002079-7.

6. Вербицкий, А. А. Теория и технологии контекстного образования / А. А. Вербицкий. — Москва : Моск. педагог. ун-т, 2017. — 266, [1] с. — ISBN 978-5-4263-0384-3.

7. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие / В. И. Загвязинский. — 5-е изд., стер. — Москва : Академия, 2008. — 188 с. — (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). — ISBN 978-5-5480-3.

8. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках : пособие по спецкурсу / М. В. Кларин. — Москва : Арена, 1994. — 222 с. — ISBN 5-87474-011-2.

9. Кругликов, В. Н. Интерактивные образовательные технологии : учеб. и практикум для вузов / В. Н. Кругликов, М. В. Оленникова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2021. — 353 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-02930-7. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт : [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/472338/> (дата обращения: 31.08.2021).

10. Лапыгин, Ю. Н. Методы активного обучения : учеб. и практикум для вузов / Ю. Н. Лапыгин. — Москва : Юрайт, 2021. — 248 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-02216-2. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт : [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/469395> (дата обращения: 04.09.2021).
11. Мальцева, Т. В. Использование игровых технологий в образовательной среде Академии управления МВД России : учеб. пособие / Т. В. Мальцева, О. М. Боева, Ю. Б. Макаренко. — Москва : Акад. управления МВД России, 2021. — 80 с.
12. Матюшкин, А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учеб. пособие / А. М. Матюшкин ; под ред. А. А. Матюшкиной. Москва : КДУ, 2009. — 190 с. — ISBN 978-5-98227-553-0.
13. Махмутов, М. И. Избранные труды : в 7 т. / М. И. Махмутов. — Казань : Магариф-Вақыт, 2016. — Т. 1 : Проблемное обучение. Основные вопросы теории. — 423 с. — ISBN 978-5-905943-94-2.
14. От глиняной таблички — к университету. Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья : учеб. пособие / В. Г. Безрогов, А. Я. Гуревич, И. С. Клочков [и др.] ; под ред. Т. Н. Матулис. — Москва : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1998. — 530 с. — ISBN 5-209-00940-8.
15. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. — 4-е изд., стер. — Москва : Академия, 2008. — 175, [1] с. — (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). — ISBN 978-5-7695-5042-3.
16. Педагогика : учеб. пособие / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов, А. Ф. Меняев [и др.] ; отв. ред. П. И. Пидкасистый. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2011. — 502 с. — (Основы наук). — ISBN 978-5-9916-0886-2. — Текст : электронный // Образовательная платформа «Юрайт» : [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/339140> (дата обращения: 09.11.2021).
17. Петрова, Е. В. К вопросу о методике преподавания юридических дисциплин / Е. В. Петрова // Вестник науки и образования. — 2015. — № 3 (5). — С. 154—158.
18. Плаксина, И. В. Интерактивные образовательные технологии : учеб. пособие для вузов / И. В. Плаксина. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2021. — 151 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-07623-3. — Текст электронный //

Образовательная платформа Юрайт : [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/470657> (дата обращения: 13.10.2021).

19. Плешакова, Л. Я. Организационно-деловая игра как средство формирования логического мышления и профессиональных навыков студентов / Л. Я. Плешакова // Инновации в образовании. — 2003. — № 6. — С. 91—103.

20. Подласый, И. П. Педагогика : новый курс : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. специальности : в 2 кн. / И. П. Подласый. — Москва : Владос, 1999. — Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. — 576 с. — ISBN 5-691-00174-4.

21. Славгородская, О. А. Методологические приемы повышения эффективности усвоения знаний в процессе проведения деловых игр / О. А. Славгородская // Право и образование. — 2006. — № 1. — С. 151—154.

22. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Н. В. Бордовская, С. Н. Костромина, Г. Н. Молодцова [и др.] ; под ред. Н. В. Бордовской. — 2-е изд., стер. — Москва : КноРус, 2011. — 431, [1] с. — ISBN 978-5-406-01163-8.

23. Федорова, Л. И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем / Л. И. Федорова. — Москва : Форум, 2009. — 173, [1] с. — ISBN 978-5-91134-333-0.

Учебное издание

МЕТОДЫ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Методическое пособие

Редактор *Н. Я. Елкина*

Компьютерная правка и верстка *Н. И. Кузнецовой*

Подписано в печать 29.11.2021. Формат 60x90/16.
Печ. л. 3,75. Тираж 500 экз. (1-й з-д 1—60). Заказ 22/21.

Отдел научной информации и издательской деятельности
Санкт-Петербургского юридического института (филиала)
Университета прокуратуры Российской Федерации

Отпечатано в Санкт-Петербургском юридическом институте (филиале)
Университета прокуратуры Российской Федерации
191014, Санкт-Петербург, Литейный просп., 44