

МИНИСТЕРСТВО ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КАЗАНСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Подготовка и проведение учебных занятий с
курсантами образовательных организаций МВД
России в рамках использования форм и методов
активного и интерактивного обучения при
формировании профессиональных компетенций**

Авторы-составители

А.А. Илиджев

В.С. Романюк

Методические рекомендации

Казань
КЮИ МВД России
2019

Рецензенты

В.В. Тырышкин, кандидат юридических наук
(Барнаульский юридический институт МВД России),
В.Б. Поезжалов, кандидат юридических наук, доцент
(Уфимский юридический институт МВД России)

М 54 **Подготовка и проведение учебных занятий с курсантами образовательных организаций МВД России в рамках использования форм и методов активного и интерактивного обучения при формировании профессиональных компетенций:** методические рекомендации / авт.-сост. А.А. Илиджев, В.С. Романюк - Казань: Казанский юридический институт МВД России, 2019. – 56 с.

В методических рекомендациях рассматриваются особенности активных и интерактивных форм и методов обучения применительно к дидактической системе компетентностно-ориентированного обучения в образовательных организациях системы МВД России, исследуются содержание, сущность, проводится сравнительный анализ активных и интерактивных форм и методов обучения, раскрывается технология имитационного (активного) обучения в образовательных организациях системы МВД России с использованием возможностей ситуационных центров, учебно-практических полигонов.

Адресованы преподавателям, курсантам и слушателям образовательных организаций системы МВД России.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Особенности активных и интерактивных форм проведения занятий	8
Содержание и сущность отдельных форм и методов активного и интерактивного обучения	18
Заключение.....	49
Список литературы.....	53

Введение

В практике высшего образования, а также и других уровней образования, преподаватель имеет право на самостоятельный выбор технологий, форм и методов обучения. Однако с введением ФГОС ВО (Федеральный государственный стандарт высшего образования) нового поколения степень свободы преподавателя в выборе форм и методов обучения оказалась несколько ограниченной. Дело в том, что, например, в требованиях к условиям реализации ООП (основная образовательная программа) бакалавриата указывается, что «реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с аудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся ...»¹. И далее: «В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов»².

Как видим, в данном пункте выделяются несколько требований.

Первое требование – реализация компетентностного подхода обязательно требует широкого использования активных и интерактивных форм проведения занятий. Если при знаниевой парадигме использование активных и интерактивных форм было делом преподавателя и зависело от его желания и возможностей, то в условиях компетентностного подхода это становится обязательным.

Второе требование – обязательному широкому использованию подлежат следующие формы проведения занятий, которые отнесены к группе активных и интерактивных: компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги. Причем они применяются в сочетании с аудиторной работой. Как видно, во ФГОС ВО (Федеральный государственный

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень «бакалавр»): утвержден приказом Минобрнауки РФ от 4 мая 2010 г. № 464.

² Там же.

стандарт высшего образования) выделены четыре вида подобных форм. Состав этих форм не случаен и подобран так, что каждая из них выполняет ту или иную доминирующую функцию по формированию у обучающихся той или иной компетенции. Этот вывод нами сделан на основе наблюдения за проведением интерактивных занятий в течение многих лет, а также бесед со специалистами и экспертами в области организационных форм обучения. Кроме того, отметим и тот факт, что в этой группе форм организации обучения три формы известны в той или иной степени и уже достаточно широко применяются в практике профессионального образования. А первая форма (компьютерные симуляции) вызвана к жизни относительно недавно и обусловлена применением информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе подготовки специалистов и бакалавров.

Так, первая форма – *компьютерные симуляции* - ориентирует на формирование профессиональных навыков, связанных с использованием компьютера для моделирования различных явлений и процессов, встречающихся в жизни и профессиональной деятельности. Вторая форма – *деловые и ролевые игры* – решает в основном задачу формирования профессионально значимых навыков взаимодействия с людьми, выполнения различных ролей и т.п. Например, такая общекультурная компетенция (ОК-5), как «готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе» объективно требует использования игровых форм проведения занятий с включением в процесс всех обучающихся. Третья форма – *разбор конкретных ситуаций* – направлена на формирование таких профессиональных умений, как умение анализировать реальную ситуацию, возникающую в профессиональной и иной деятельности, находить решения в ситуациях неопределенности и т.п. Четвертая форма – *психологические и другие тренинги* – направлена на то, чтобы формировать способности анализировать социально и личностно значимые проблемы, ставить цели и выбирать пути их достижения и др.

Мастер-классы экспертов и специалистов, *встречи с представителями компаний (отечественных и зарубежных), государственных и общественных организаций* также являются активными формами проведения занятий в рамках учебных курсов, ответственными за форми-

рование профессиональных и социальных компетенций у обучающихся, накопление ими опыта соответствующей деятельности и т.п.

Третье требование к условиям – удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах должен составлять в целом в учебном процессе *не менее 20% аудиторных занятий*. Выбор интерактивных форм занятий определяется основной целью ООП, готовностью обучающихся и педагога к их проведению, содержания изучаемой дисциплины и ряда других факторов.

Четвертое требование к условиям – занятия лекционного типа для соответствующих групп обучающихся *не могут составлять более 40% аудиторных занятий*.

С учетом данных требований ФГОС ВО осуществляется проектирование процессуального компонента дидактической системы формирования профессиональных компетенций курсантов¹. Проектируемые формы и методы обучения включают сочетание традиционных и интерактивных занятий, основанных на требовании сбалансированности и взаимосвязи различных форм проведения занятий. Отметим в целом, что, на наш взгляд, при любой модернизации в системе профессионального образования не следует отказываться от традиционных, хорошо себя зарекомендовавших методов и форм обучения в угоду разного рода инноваций. Смысл проектирования педагогического процесса в том и состоит, чтобы определить и соблюсти некий оптимальный баланс между традиционными и инновационными педагогическими технологиями.

Активизация учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России является важнейшим условием качественной профессиональной подготовки сотрудников полиции, способом реализации основных целей программы обучения, направленных на реализацию компетентного подхода. Ситуационному и межпредметному характеру поставленных образовательных задач соответствует технология имитационного

¹ Илджев А.А. Понятийно-терминологический анализ общекультурных компетенций во ФГОС по направлению «юриспруденция»// Вестник Казанского юридического института МВД России. 2016. № 2. С.105-111.

обучения, которую чаще называют технологией «активного обучения». Спецификой имитационной технологии является не активность как таковая, а моделирование в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни, в частности, несения службы по охране общественного порядка, обеспечению общественной безопасности, выявлению, пресечению и раскрытию преступлений, защите прав и законных интересов граждан сотрудниками полиции¹. Технология имитационного (активного) обучения включает ряд методов и приемов обучения, а также специальные формы проведения занятий, которые:

- обеспечивают соответствие учебно-познавательной деятельности характеру практических (должностных) задач и функций обучаемого;
- интенсифицируют умственную работу обучаемых, общение с преподавателем и между собой, коллективное взаимодействие, развивают профессиональное мышление;
- создают условия для формирования новых и более высоких форм мотивации, сознательного усвоения требований и содержания профессиональной деятельности;
- обеспечивают деятельностный (а не вербальный) характер процесса обучения;
- оказывают значительное эмоциональное воздействие за счет увлекательности, состязательности, игрового, творческого характера деятельности.

Практико-ориентированный подход требует применения организационных форм, направленных на выработку у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России навыков и умений адекватных и правомерных действий в конкретной профессионально-практической ситуации, что в конечном итоге должно способствовать сформированности тех или иных профессиональных компетенций, которые имеют интегративный характер.

¹ Синников В.Б. Использование дуального метода обучения в подготовке будущих сотрудников полиции в ведомственных образовательных организациях: между образованием и практикой // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2017. № 3 . С.142-147.

Содержание методических рекомендаций определено с учетом продолжающегося реформирования органов внутренних дел, анализа реализации основных положений базовых федеральных законов принятых в рамках реформирования МВД России (ФЗ РФ №3 «О полиции» от 7 февраля 2011 года, ФЗ РФ № 342 «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 30.11.2011года), задач и функций, реализуемых образовательными организациями системы МВД России в соответствии с требованиями Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в РФ», приказом МВД России от 5 мая 2018 г. № 275 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел РФ», методических рекомендаций, утвержденных ДГСК МВД России, по организации учебного процесса при реализации программ профессионального обучения в организации, осуществляющую образовательную деятельность и находящейся в ведении МВД России, приказа от 31.03.2017 г. № 240 о положении организации образовательного процесса в Казанском юридическом институте МВД России, а также иных нормативных правовых актов МВД РФ.

1. Особенности активных и интерактивных форм проведения занятий

Прежде чем перейти к характеристике конкретных активных и интерактивных форм проведения занятий необходимо остановиться на вопросе о соотношении этих двух понятий: активные и интерактивные формы проведения занятий.

Что означает понятие «активные формы проведения занятий»? Изучение литературы показывает¹, что под этими формами организации обучения понимают такие, которые ориентированы на создание

¹ Ибрагимова Е.М. О формах и методах интерактивного обучения в высшей школе // Дидактика профессиональной школы: сборник научных статей / под ред. член-корр. РАО Г.И. Ибрагимова. Казань: Данис, ИПП ПО РАО, 2013. С. 62-68.

условий для осуществления самостоятельной познавательной деятельности обучающимися, развитие их творческого мышления, формирование умений и навыков интеллектуального и практического труда в самостоятельной деятельности и т.п. Главное в активных формах организации обучения – это такое построение занятия, которое уже своей структурой и динамикой взаимосвязанных компонентов побуждает обучающихся к самостоятельной познавательной и практической деятельности.

Появление и развитие активных форм и методов обучения обусловлено новыми задачами, поставленными перед системой образования: не только дать обучающимся знания, но и обеспечить формирование и развитие профессиональных компетенций как способности и готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Роль знаний в новой парадигме возрастает, ибо они (знания) осваиваются не для того, чтобы обучающийся мог их воспроизвести и получить оценку. Знания нужны как ориентировочная основа для решения тех или иных задач, причем не только и не столько предметных учебных задач, сколько комплексных профессиональных задач, в которых роль и место предметных знаний надо уметь выявить.

Возникновение новых задач обусловлено также бурным развитием информационно-компьютерных технологий, требующим непрерывного обновления знаний. Последнее невозможно сделать без нацеленности человека на самообразование, которое, в свою очередь, требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

Какие формы и методы можно отнести к активным формам организации занятий и по каким критериям это корректно делать? Начнем с критериев, то есть выявления основных показателей, на основании которых та или иная форма проведения занятий может быть отнесена к активной форме. Нам представляется, что ключевым критерием может быть такой, как самостоятельное осуществление обучающимися учебной деятельности в ее разных видах, направленное на освоение социального опыта с целью развития собственного учебно-профессионального и жизненного опыта.

В этом контексте ясно, что понятие «активные формы и методы обучения» имеет относительный характер. Дело в том, что когда речь

идет об активности, то прежде всего имеется в виду деятельность обучающегося, ее характер и формы осуществления. Если обучающийся осуществляет деятельность, следовательно, он уже активен, проявляет активность, ибо деятельность есть форма проявления активности человека. Поэтому базовым является вопрос о деятельности, что под ней понимать? Так, например, считается, что когда обучающийся (школьник, студент, курсант, слушатель) слушает объяснения педагога, то его активность низкая, его роль пассивна, а роль педагога – активна. Но так ли это на самом деле?

Слушание объяснений педагога – это внутренняя мыслительная деятельность учащегося по усвоению нового знания, которая связана с целым рядом действий. Согласно С.Л. Рубинштейну, выделяются следующие стадии процесса усвоения: «... Первичное ознакомление с материалом, или его *восприятие* в широком смысле слова, его *осмысление*, специальная работа по его *закреплению* и, наконец, *овладение* материалом – в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике»¹. Каждая из этих стадий связана с другой и обусловлена характером взаимодействия педагога и обучающегося. Конечный эффект усвоения зависит от успешного осуществления каждой стадии.

Само восприятие включает в себя осмысление. Мыслительная работа «охватывает восприятие со всех сторон: предваряя его, в него включаясь и над ним надстраиваясь»². С.Л. Рубинштейн акцентирует внимание на том, что уже начальный этап процесса усвоения (восприятие) является активной мыслительной работой, в процессе которого имеет место и осмысление воспринимаемого. Точно так же и другие этапы процесса усвоения.

Второй этап – осмысление, входя в первый, является основой третьего этапа – запоминания. Запоминание учебного материала есть, по С.Л. Рубинштейну, не только постоянное осмысление, включение в новые смысловые связи, но и переосмысление этого материала. «Уточняя, формулируя свою мысль, человек формирует ее; вместе с

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т.1. М., 1989. С. 85.

² Там же. С. 87.

тем он прочно ее запечатлевает»¹. Это положение С.Л. Рубинштейна, по мнению И.А. Зимней, является основополагающим для организации усвоения. Отсюда следуют два вывода: собственное изложение учащихся должно быть специально предусмотрено в организации учебной деятельности и особенно важно готовить первое самостоятельное воспроизведение обучающимися усваиваемого материала².

Четвертый этап усвоения – применение на практике – есть не только результат учения, но и способ овладения знаниями, их закрепления, формирования прочных навыков. Существенна мысль С.Л. Рубинштейна о том, что на этом этапе усвоения овладение знаниями направлено уже не на учение, а на другие, практические цели. Это «жизненный контекст», в котором знания и умения обретают иные качества.

Сказанное означает, что процесс усвоения нового опыта представляет собой активную работу обучающегося по восприятию, осмыслению, запоминанию и применению на практике нового знания или способа действия. Если нет деятельности учащегося, если не проявляется его активная работа мысли, то процесс усвоения нового знания не состоится (что чаще всего и происходит в традиционном обучении). Следует отметить, что на разных этапах усвоения активность учащегося имеет свои особенности. Так, восприятие отличается тем, что внешне оно практически не проявляется, это внутренняя невидимая работа мысли и органов чувств. Точно так же и осмысление, и запоминание учебного материала. Видимой же является только последний этап процесса усвоения – этап применения знаний на практике. Здесь учащиеся выполняют действия по решению задач, выполнению упражнений и т.п., по результатам которых педагог может судить о том, насколько усвоено то или иное знание.

Как видим, три из четырех этапов процесса усвоения являются невидимыми для педагога процессами, а потому и трудно управляемыми со стороны педагога. Активность обучающегося (даже если он проводит внутреннюю работу по восприятию, осмыслению и запоминанию нового учебного материала) внешне не проявляется (учащийся может «слушать с умными» глазами, а реально думать о чем-то сво-

¹ Рубинштейн С.Л. Указ.соч. С. 89.

² Зинченко В.П. Живое знание. Материалы к курсу лекций. Самара, 1998. С. 237.

ем). Именно поэтому традиционный процесс обучения и называют пассивным, репродуктивным. В данном контексте, термин активные формы и методы обучения означает то, что применяемые формы и методы обеспечивают видимую внешне деятельность учащихся по усвоению нового опыта.

На наш взгляд, корректнее употреблять понятие «формы и методы активного обучения», так как активность - это понятие, применимое к человеку, к обучающемуся. Сами по себе метод или форма организации обучения не могут быть активными или пассивными. Таковым может быть обучение, которое организуется с их помощью. Поэтому целесообразнее говорить об активном (или пассивном) обучении, а не об активных (или пассивных) методах и формах обучения.

В зависимости от направленности на формирование системы знаний или овладение умениями и навыками активные методы обучения делят на *имитационные и неимитационные*. Имитационные предполагают, как правило, обучение профессиональным умениям и навыкам и связаны с моделированием профессиональной деятельности. При их применении имитируются как ситуации профессиональной деятельности, так и сама профессиональная деятельность. Имитационные методы, в свою очередь, делят на игровые и неигровые в зависимости от тех условий, в которые включаются обучающиеся, ролей, которые они выполняют, взаимоотношений между ролями, устанавливаемых правил, наличия элементов состязательности при выполнении заданий.

К имитационным неигровым методам относят анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных профессиональных задач, упражнения – действия по инструкции (лабораторные и практические работы по инструкции), выполнение индивидуальных заданий в процессе практики и др. Имитационные игровые методы – имитация деятельности на тренажере, разыгрывание ролей (элементы деловой игры), деловые игры и т.п.

Суть неимитационных форм и методов активного обучения (проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, поисковая лабораторная работа, исследовательский метод, самостоятельная работа с обучающей программой и т.п.) заключается в их ориентации на развитие познавательной самостоятельности и творческого

мышления обучающихся, их познавательных интересов и способностей, формирование умений и навыков самообразования и т.п.

Далее рассмотрим **интерактивные формы** проведения занятий. Ключевым понятием для этих форм является «интерактивное обучение», то есть обучение, основанное на явлении интеракции (от англ. Interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга). Этот термин обозначает обучение, основанное на активном взаимодействии участников процесса обучения. Причем речь идет не только о взаимодействии в подсистеме «преподаватель-студент» (такое взаимодействие является сущностной характеристикой любого обучения), но и в других подсистемах: «студент- студент», «студенты – студенты», «преподаватель-преподаватель» и т.п. Интерактивное обучение – это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним и многосторонним обменом информацией между ними¹.

По В.В. Гузееву, интерактивное обучение – это вид информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой. Выделяют три режима информационного обмена: экстраактивный, интраактивный, интерактивный.

Экстраактивный режим: информационные потоки направлены от субъекта (обучающей системы) к объекту обучения, но циркулируют в основном вокруг него, не проникая внутрь объекта. Обучающийся выступает в роли пассивного обучаемого. Этот режим характерен для лекции, традиционной технологии (разомкнутое – неконтролируемое и некорректируемое управление педагогическим процессом). Такой режим чаще всего является пассивным, не вызывает субъектной активности обучающегося, так как научение представлено в основном активностью (экстраактивностью) обучающей среды.

Интраактивный режим: информационные потоки идут на обучающегося или группу, вызывают их активную умственную деятельность, замкнутую внутри них. Обучающиеся выступают здесь как субъекты учения для себя, учащие себя. Этот режим характерен для технологий самостоятельной деятельности, самообучения, самовоспитания, саморазвития.

¹ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 томах. Т.1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С. 239.

Интерактивный режим: в этом случае информационные потоки проникают в сознание, вызывают его активную деятельность и порождают обратный информационный поток, от обучающегося к обучающему. Информационные потоки, таким образом, или чередуются по направлению, или имеют двусторонний (встречный) характер: один поток исходит от преподавателя, другой – от обучающегося. Этот режим характерен и для интерактивных технологий. Как справедливо отмечается в литературе, методы, используемые педагогами, применяются в условиях перехода от информационно-объяснительной образовательной технологии к технологиям личностно-ориентированного обучения¹.

Интерактивные технологии основаны на прямом взаимодействии обучаемых с образовательной средой. Последняя выступает как реальность, в которой студент находит для себя область осваиваемого опыта, причем речь идет не просто о подключении его эмпирических наблюдений, жизненных впечатлений в качестве вспомогательного материала или иллюстративного дополнения. Опыт обучающегося – это центральный активатор учебного познания. Если в традиционном обучении педагог играет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, в интерактивном – роль помощника в работе, одного из факторов, активизирующих взаимонаправленные потоки информации.

Акцентируем внимание на двух моментах. Первый – при интерактивном обучении имеет место прямое взаимодействие обучаемых с образовательной средой. Образовательная среда – то, что окружает обучающегося: другие обучающиеся, педагог, инфраструктура (учебный кабинет, оборудование, учебники, информационно-компьютерное сопровождение, здание учебного заведения, библиотека и др.). Ясно, что окружение обучающегося будет различным в зависимости от того, где происходит обучение – в стенах учебного заведения или на производстве, в мастерской, библиотеке, в здании прокуратуры, в домашних условиях и т.д. Окружение обучаемого (учебная среда) одинаково для всех в стенах учебного заведения, но

¹ Зиннуров Ф.К. Организация социокультурного воспитательного пространства в условиях специальных учебных заведений: учебно-методическое пособие. Казань, 2018. С. 20.

может существенно различаться в другом месте – например, при самообразовании дома, или библиотеке и т.д. И от того, какова образовательная среда, в немалой степени зависит эффективность обучения. С другой стороны, не требует доказательства тезис о том, что в одних и тех же условиях, в одной и той же среде эффективность обучения различна для разных обучающихся. Почему это имеет место? Ответ, как показывает анализ литературы и ретроспективного опыта автора, состоит в том, что обучающиеся в разной мере используют одни и те же возможности учебной среды. Одни это делают, активно взаимодействуя с этой средой (педагогом, библиотекой, другими учащимися и т.д.), другие – недостаточно используют потенциал учебной среды (мало общаются с педагогом или другими учащимися, не проявляют заинтересованности в этом общении и т.п.).

В связи с этим необходимо подчеркнуть, что формы традиционного обучения объективно и в обязательном порядке не требуют активного взаимодействия обучаемого с учебной средой. А вот интерактивное обучение по определению, по своей природе невозможно без этого. Прямое (не опосредованное, как при традиционном обучении) взаимодействие с учебной средой каждого обучаемого является атрибутивной характеристикой интерактивных форм обучения, и потому в них изначально заложен воспитательный и развивающий потенциал.

Второй момент, на котором следует остановиться – это мысль о том, что *«опыт учащегося – это центральный активатор учебного познания»*. Данный тезис представляется нам весьма важным. Во-первых, потому что речь идет об опыте учащегося. Дело в том, что в современной педагогике исследователи^{1,2} рассматривают опыт как важнейшую категорию, а развитие жизненного опыта человека – как предмет образования. Соответственно, знания о развитии жизненного опыта личности есть предмет педагогики как науки об образовании. Это означает, что опыт обучающегося из разряда вспомогательных или обслуживающих понятий переходит в разряд ключевых, центральных понятий. И потому внимание к опыту

¹Новиков А.М. Педагогика. Словарь системы основных понятий. Изд. 2-е. М.: Эгвес, 2013. С. 34.

² Новиков А.М. Профессиональное образование России. Перспективы развития. М.: ИУП НПО РАО, 1997. 254 с.

обучающегося является одной из перспектив развития образования. Вторых, опыт является центральным активатором учебного познания. Последнее означает, что, взаимодействуя с окружающей учебной средой, обучающийся, с одной стороны, изучает и опирается на опыт не только собственный, но и опыт, заложенный в учебной среде; а с другой – опираясь на опыт, учащийся формирует новый опыт в виде новых знаний, умений, навыков, привычек. И этот процесс идет активно и заинтересованно со стороны обучающегося, потому что здесь затрагиваются его интересы и потребности, его собственный опыт, который ему хорошо известен и понятен, в силу чего у него формируется положительное отношение ко всему, что связано с его собственным опытом.

Следует также отметить, что опора на опыт является эффективным способом обучения, при этом по существу учитываются требования основных дидактических принципов – наглядности, доступности, преемственности, индивидуализации и дифференциации, активности и ряд других. В этом смысле опора на опыт становится своего рода интегрирующим способом организации эффективного обучения.

По сравнению с традиционным, в интерактивных моделях обучения меняется и взаимодействие с ведущим: его активность уступает место активности учащихся, задача ведущего – создать условия для его инициативы. В интерактивной технологии учащиеся выступают полноправными участниками, их опыт важен не менее, чем опыт ведущего, который не столько дает готовые знания, сколько побуждает учащихся к самостоятельному поиску¹.

Действенность интерактивных форм обучения в формировании профессиональных компетенций курсантов определяется тем, что они обеспечивают переход от организации всего учебного процесса преподавателем к самоорганизации этого процесса обучающимися. Самоорганизация деятельности курсантов – будущих офицеров полиции в процессе преподавания строится на основе изменения ценностного отношения обучаемых к процессу получения знаний, в процессе самостоя-

¹ Синников В.Б., Арсланов А.Ф. Формирование профессиональной компетентности курсантов образовательных учреждений МВД России на основе интегративного обучения при проведении оперативно-тактических учений // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2012. № 2 (8). С.95-97.

тельного открытия, поиска определенного собственного личного смысла в интерпретации учебной информации и той деятельности, в процессе которой эта информация осваивается. Учебная деятельность курсантов в процессе реализации интерактивных форм носит творческий характер, ибо в ней присутствуют все три вида операций, имеющих место в творческой деятельности: логические, интуитивные и эвристические.

Логическая последовательность действий характеризуется алгоритмом решения, описания. В этом виде действий гарантирован результат учебной деятельности. Интуитивные действия – это комплекс неразделимых операций, выполнение которых иногда не может объяснить ничего. Интуитивные действия не отличаются той или иной последовательностью. В интуиции главным является озарение, научное предвидение на основе личного опыта и положительного эмоционального настроения на решение задачи или проблемы. Эвристическая последовательность операций строится на основе интеллектуальных способностей, таких как умение анализировать, сравнивать, сопоставлять, описывать, выделять главное, обосновывать, систематизировать и т.п.

При интерактивном обучении происходит осознание курсантами ценности других людей, формируется потребность оказывать поддержку другим людям в ходе совместной деятельности. Учебное занятие, организованное как диалог (или полилог), ориентирует курсантов на формирование критического мышления, умений решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения. Поэтому для интерактивного взаимодействия применяются дискуссии, мозговой штурм, метод эвристических вопросов.

Структурно учебное занятие в интерактивной форме включает в себя следующие элементы: постановку целей и задач групповой или коллективной работы, построенных на непосредственном опыте или интересе курсантов; организация учебного пространства; формирование подгрупп; знакомство курсантов с правилами сотрудничества; выработка и оптимизация системы оценок совместной учебной деятельности; создание специальных ситуаций, побуждающих курсантов к интеграции усилий для решения поставленной задачи; определение методов, средств активизации познавательной деятельности и отра-

ботки курсантами межличностных навыков анализа и самоанализа деятельности.

Итак, мы выделили некоторые особенности активных и интерактивных форм и методов обучения.

2. Содержание и сущность отдельных форм и методов активного и интерактивного обучения

В целом следует отметить, что активные и интерактивные формы и методы обучения имеют много взаимосвязей и порой нелегко четко выделить и отнести конкретную форму или метод к тому или иному типу. Тем не менее, на основе анализа теории и практики обучения можно сделать вывод, что наибольшее распространение среди активных и интерактивных форм учебных занятий имеют *игровые формы обучения*, о которых уже много написано в научно-педагогической литературе^{1,2}. Казалось бы, можно поставить вопрос о том, есть ли необходимость вновь возвращаться к теории и практике игровых форм обучения?

Мы полагаем, что в этом есть объективная потребность, которая связана, по меньшей мере, с несколькими факторами. Во-первых, игровые формы сегодня обязательны к применению в образовательной практике высшей школы, ибо это отражено в соответствующих требованиях к условиям организации обучения. Во-вторых, в современных условиях необходим новый взгляд на эти формы организации обучения, на их роль и место в учебном процессе. Дело в том, что традиционно к игровым формам обучения прибегали в тех случаях, когда необходимо было решать задачи по активизации познавательной деятельности обучаемых, повышению мотивации учебной деятельности, а в профессиональной школе и для того, чтобы формировать готовность к выполнению тех или иных социальных ролей и т.п. Это применение было ситуативным, порой хаотичным.

¹ Борисова Н.В. Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в ИПК: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. 23 с.

² Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.

В настоящее время в силу нормативных требований ФГОС ВО игровые формы обучения должны применяться в целях формирования компетенций обучающихся (общекультурных и профессиональных). Игровые формы организации обучения в современных условиях применяются не столько для решения промежуточных задач (формирование интереса, мотивации и т.п.), сколько для достижения обязательных требований ФГОС ВО, то есть решения базовых задач подготовки специалиста. Это, в свою очередь, говорит о том, что преподавателям необходимо предварительно проектировать систему игровых форм организации обучения так, чтобы их удельный вес вместе с другими формами активного и интерактивного обучения составлял не менее 20,0 % аудиторного времени.

А.А. Вербицкий считает, что в игре воспроизводятся обобщенные профессиональные ситуации, действия и отношения занятых в учебно-воспитательном процессе людей. Усваиваются абстрактные по своей природе знания, закрепляются умения и навыки в реальном процессе подготовки и принятия решений при выполнении игровых и учебных действий. Учебная работа приобретает для обучающегося личностный смысл, поскольку создает реальные возможности перехода от познавательной мотивации к профессиональной и от учебной – к трудовой¹.

Мотивирующим фактором в игре является коллективный характер учебной деятельности ее участников. Вырабатывая совместные и индивидуальные решения, обучающийся находится в активной социальной позиции и воспитывается не только как профессионал (предметная подготовка), но и как член общества (социальная подготовка). Работа школьников, студентов, педагогов является самоорганизующейся, формируются цели и ценностные ориентации, создаются условия для социальных отношений, усвоения норм профессионально-предметных действий, человек проявляет стремление к саморазвитию и творчеству.

Важную роль в процессе формирования компетенций играют дискуссия и полемика. *Дискуссия* – спор, обсуждение какого-либо спорного вопроса на собрании, в печати, в беседе, публичный спор с целью выяснения истины, нахождения правильного решения спорно-

¹ Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. С. 76.

го вопроса. *Полемика* – спор в процессе обсуждения чего-нибудь, борьба принципиально противоположных мнений по тому или иному вопросу, публичный спор с целью защитить, отстоять свою точку зрения и опровергнуть мнение оппонента. Влияние этих методов способствует формированию коммуникативных умений, умения принимать решения и т.п.

Как видим, дискуссия и полемика очень близки и во многом совпадают. Однако есть и различия. Главное отличие связано с целевой ориентацией: дискуссия направлена на выяснение истины, нахождение верного, правильного решения той или иной проблемы; полемика же имеет целью не столько выяснение истины, сколько поиск аргументов в защиту своей позиции, своей точки зрения и наоборот, применение аргументов для опровержения точки зрения оппонента.

В условиях реализации компетентностной парадигмы в процессе подготовки бакалавров и специалистов важное значение приобретает такой метод, как *анализ жизненных ситуаций* – давно известный метод активного обучения, который первоначально применялся в системе повышения квалификации управленцев и специалистов в области экономического образования. В настоящее время данный метод актуализирован в связи с включением его в требования ФГОС ВО к условиям обучения. Остановимся подробнее на его характеристике.

В чем суть метода анализа конкретных ситуаций? Каковы его особенности, отличающие от других форм и методов активного обучения? Базовым понятием в данном методе является понятие «ситуация», в связи с чем необходимо ответить на вопрос, что такое «ситуация». Выяснение ответа на него позволит дать характеристику и понятию «анализ конкретных ситуаций». В исследовании Т.В. Машаровой отмечается, что ситуация - это совокупность обстоятельств, на фоне которых актуализируется какое-либо событие. Событие само по себе не создает ситуацию, ситуация создается сочетанием события с обстоятельствами, так как одно и то же событие на фоне различных обстоятельств даст совершенно различную ситуацию. Поэтому важен

анализ не столько событий самих по себе, сколько их взаимосвязь, влияние друг на друга и на ход жизни в целом¹.

Продолжая анализ, заметим, что люди одни и те же обстоятельства и события воспринимают по-разному. Это зависит от их интересов, настроения, системы ценностей, информированности, т.е. актуальным для нас становится то, что в целом определяет в данный момент наши интересы. Получается, что любая ситуация несет в себе объективное - те события, которые происходят вокруг, а также субъективное - восприятие данной ситуации конкретным человеком.

Следовательно, *ситуация* - это совокупность обстоятельств внешнего мира, внутреннего состояния человека и события, которые на фоне этого актуализировались; система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность².

Для нас важно отметить, что, исходя из вышеизложенного, ситуация отличается следующими двумя группами признаков: *объективными и субъективными*. К объективным признакам ситуации относятся: совокупность внешних по отношению к человеку (ученику, курсанту, педагогу, руководителю, рабочему, служащему и т.п.) обстоятельств; событие (или события) как нечто, выходящее за рамки обычного течения жизни (в этом смысле событием можно назвать все, что угодно, если оно выходит за рамки привычного течения жизни). Другими словами, объективное в ситуации – это обычные обстоятельства и плюс какие-то другие, дополнительные к уже устоявшимся, обстоятельства, которые так или иначе влияют на человека. Можно сказать, что событие есть не что иное, как неожиданные, новые обстоятельства, появившиеся дополнительно к традиционным обстоятельствам, к которым человек уже адаптирован или привык.

Субъективным признаком ситуации является то, что связано с восприятием и отношением к событию конкретной личности. Поскольку люди разные, то и отношение к одной и той же совокупности обстоятельств бывает разным.

¹ Машарова Т.В. Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение: учебное пособие. М.: Педагогика-Пресс, 1999. С. 26.

² Алишев Б.С., Аникеев О.А., Белоусова А.Б. Психология педагогических ситуаций. Казань: ИСПО РАО, 2004. 106 с.

В ситуации выбора актуализируется сам выбор. Для того чтобы была возможность выбора, должно быть наличие вариантов. Варианты могут быть заданы ситуацией по-разному: могут быть четко заданы и следует провести операцию выбора; могут только предполагаться и их требуется найти; могут присутствовать как ощущение, что нужно что-то предпринять.

Метод анализа конкретных ситуаций, по сравнению с традиционными методами, обеспечивает приближение студентов к условиям практической деятельности, обеспечивает высокую степень активности и интенсификации учебного процесса, его творческий характер. Сущность этого метода состоит в том, что обучающимся предъявляется какая-то производственная ситуация, в которой охарактеризованы условия действия участников ситуации. Обучающимся предлагается оценить, правильно ли действовали участники события, дать анализ и заключение о том, на основании чего они оценивали действия участников. Предъявление ситуации может быть дано в разных формах: описание ситуации, разыгрывание ролей отдельными обучающимися, показ кинофрагмента или интернет-фрагмента и т.п.

Анализ конкретной ситуации как самостоятельный вид занятия представляет такой способ организации активной учебно-познавательной деятельности, при котором курсанты и слушатели знакомятся с ситуацией-проблемой, возникающей в профессиональной деятельности, и на основе ее анализа принимают обоснованное решение. Метод относится к неигровым имитационным методам активного обучения.

Конкретная ситуация – это описание (визуализация) реальной действительности, реальных фактов и событий, взятых из практической деятельности полиции, ориентирующее курсантов и слушателей на формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения.

Сбор данных для ситуации преподаватель готовит на основе материалов правоприменительной практики сотрудников полиции. Определенную сложность представляет подготовка текста сценария

ситуации и игрового видеоролика. Проблемный характер изложения ситуации может быть представлен следующими способами:

- имеется противоречие между целями участников ситуации, например, целями сотрудников полиции и преступников;
- присутствует противоречие между элементами ситуации, например, схема взаимодействия или последовательность действий не согласуется с ситуацией;
- отсутствует информация о важных параметрах ситуации, ее необходимо реконструировать.

При составлении текста сценария ситуации рекомендуется придерживаться следующей *структуры описания* ситуации:

- вводная часть: временные рамки происходящих событий, имена и должности ключевых персонажей;
- информация о субъектах взаимодействия (сотрудниках полиции, потерпевших, правонарушителях), характеристика их личностных особенностей;
- поэтапное развитие ситуации, ее эволюция;
- условия, в рамках которых разворачивается ситуация (могут быть описаны на разном уровне конкретности);
- расширенное описание ситуации;
- причины ее возникновения и отрицательные последствия;
- варианты решения ситуации;
- возможные альтернативы решения или решения проблемы, как они видятся разным участникам событий;
- таблицы, схемы, графики, диаграммы и рисунки, служебные и процессуальные документы, которые в качестве фактического материала подкрепляют изложенное и способствуют более четкому восприятию и анализу обстановки.

Текст ситуации завершается перечнем вопросов-заданий к ситуации, варианты которых приведены ниже:

- проанализируйте ситуацию по схеме анализа практической ситуации (краткая констатация того, что имеет место в ситуации; участники событий; хронология событий; альтернативные решения; план действий и рекомендации);
- дайте оценку событиям;

- какие ошибки и кем допущены;
- каковы их причины;
- какие правовые (моральные) нормы нарушены;
- каково было бы ваше решение в ситуации;
- какие распоряжения необходимо отдать;
- что бы вы посоветовали конкретным участникам ситуации;
- обоснуйте предлагаемое вами решение с точки зрения закона, нормативных документов, профессионально-этических норм и пр.;
- какой объем и последовательность мероприятий можно предложить, в рамках каких временных параметров;
- какие выводы можно сделать;
- предложите меры, которые исключили бы возникновение подобных ситуаций;
- оформите результаты группового анализа (наглядно, письменно);
- доложите результаты группового обсуждения.

Рекомендуется следующий порядок проведения занятия: индивидуальная работа курсантов и слушателей (самостоятельное изучение ситуации, выработка своего проекта решения); групповая работа курсантов и слушателей (обмен мнениями, расширение собственного видения ситуации, поиск общего понимания проблемы и путей решения, презентация решений малыми группами); коллективное обсуждение в составе учебной группы (доклад, дискуссия с анализом и оценкой предложенных способов решения).

В заключительной части занятия преподаватель дает экспертную оценку представленных решений, обозначает «плюсы» и «минусы» результатов анализа ситуации, предъявляет заключение (описание правильного ответа или реального решения поставленных проблем).

Занятия могут проводиться преподавателями в различных вариантах в зависимости от поставленных учебных целей, содержания и вида ситуаций, отведенного времени, подготовленности преподавателя и обучающихся. Ситуация может

быть поставлена перед курсантами и слушателями внезапно, непосредственно на занятии. Ситуация может носить многостадийный характер. При этом занятия по анализу ситуаций состоят из нескольких стадий, каждая из которых является продолжением или дополнением предыдущей. Последовательность этапов, перечисленных выше, как правило, сохраняется.

Применение метода анализа ситуаций требует определенной планировки аудитории. Облегчает обсуждение использование круглых столов и вращающихся стульев или соответствующее расположение учебных мест при условии быстрой трансформации обычной учебной аудитории.

Важным условием эффективного применения метода является наличие мультимедийного оборудования, достаточного количества множительной техники, способной обеспечить слушателей текстами конкретных ситуаций, необходимыми справочными и аналитическими документами, другими раздаточными дидактическими материалами.

В процессе анализа ситуации преподаватель направляет действия обучаемых на активную работу, деловое обсуждение наиболее важных вопросов и выработку оптимальных решений. При этом на разных этапах и в зависимости от сложившейся обстановки он принимает на себя роль руководителя, организатора занятия и дискуссии, консультанта, помощника, арбитра, эксперта, конкретного должностного лица и т.д.

В большинстве случаев метод анализа конкретных ситуаций нацелен на формирование навыков и умений решения профессиональных задач. Например, при его использовании как средства формирования правовой компетенции обучаемым предлагается проблемная ситуация, связанная с некоторыми особенностями принятия решения в какой-то момент времени. Их задача – выработать оптимальное правовое решение, предполагающее выполнение социально значимых задач гуманными методами. Для создания соответствующей эмоциональной обстановки создается несколько подгрупп, каждая из которых вырабатывает собственный вариант решения, затем идет их коллективное обсуждение. Наши наблюдения и анкетирование в ходе

экспериментальных занятий показали, что с помощью метода анализа конкретных ситуаций развиваются умения применять методы правовой деятельности, принимать обоснованные правовые решения, осуществлять анализ деятельности коллег, самоанализ, рефлекссию; умения реализовывать свои коммуникативно-лидерские способности, конкурентоспособность, деловые качества в различных видах профессиональной деятельности; умения вести деловую полемику.

Анализ жизненных ситуаций может выполняться на семинарских и практических занятиях, в процессе проверки знаний и умений, на внеаудиторных занятиях, в процессе учебной практики и т.д. Основным дидактическим материалом для анализа таких ситуаций являются их словесные описания. Ситуации могут быть представлены также в виде чертежей, планов, схем документов с заложенными в них ошибками, в выявлении которых и заключается анализ ситуации.

Ситуационная задача

Ситуационная задача включает в себя условия (описание ситуации и исходные количественные данные) и вопрос (задание), поставленный перед обучающимися. Поскольку в реальной действительности встречаются ситуации разного уровня сложности, постольку и в процессе обучения ситуационные задачи следует подбирать с учетом их адекватности требованиям профессиональной деятельности. В этом плане можно говорить о двух больших группах ситуационных задач: группе типовых задач, то есть соответствующих трудовым функциям, характерным для отрасли, производства, где будут работать специалисты; группе нетиповых, нестандартных или творческих задач – не характерных, но могущих иметь место.¹

Психологами установлено, что для формирования готовности к действиям в сложных ситуациях (каковыми являются ситуации правового характера, требующие выбора с учетом множества факторов), учебная деятельность должна включать задачи, развивающие такие функции психики, как познавательная, регулятивная, коммуникативная. Предполагается, что подготовка к действиям в сложной и напря-

1 Уразаева Г.И. Социально-психологический тренинг профессионального общения сотрудников полиции: учебно-методическое пособие. Казань: КЮИ МВД России, 2017. 400 с.

женной ситуации будет обеспечивать выработку соответствующих качеств восприятия, внимания, памяти, мышления, способов принятия решения и т.д.¹.

Процесс подготовки человека к деятельности в той или иной сложной правовой ситуации включает теоретическую подготовку (осмысление правовых проблем), овладение предметными знаниями и умениями, психологическую подготовку (формирование готовности к деятельности в сложных ситуациях), воспитание личностных качеств (мировоззренческая, нравственная, эстетическая и т.д. подготовка). В соответствии с этим в системе педагогических задач развития профессиональной компетенции мы выделяем следующие виды задач: задачи для теоретической подготовки к профессиональной деятельности. Основной признак таких задач – использование студентами теоретических понятий при анализе фактов, событий, явлений и т.д.; задачи для предметной подготовки к профессиональной деятельности – основной признак таких задач – присвоение студентами элементов предметной деятельности (познавательной, коммуникативной и т.д.), которая в реальной жизни осуществляется как в обычных условиях, так и в сложных, нестандартных ситуациях; задачи для психологической подготовки к профессиональной деятельности – основным вариантом реализации таких задач являются воспитательные ситуации, требующие от студентов проявления выдержки, готовности к принятию сложного решения и т.д.; задачи для воспитания личностной готовности к профессиональной деятельности – такие задачи основаны на присвоении студентами мировоззренческих, нравственных, правовых, эстетических знаний, ценностей для решения правовых проблем.

При решении правовых задач необходимо исходить из того, что заложенные в них правовые ситуации представляют определенные отношения, урегулированные нормой права, а правовые отношения вызываются конкретным юридическим фактом, например, действием (причинением ущерба, договором, нарушением трудовой дисциплины, административным проступком, уголовным

¹ Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. Минск: Изд-во «Университетское», 1985. С. 159.

преступлением и т.п.) или событием. Курсант должен внимательно прочесть задачу, уяснить ее фабулу и поставленные контрольные вопросы, затем определить, какие обстоятельства в данной ситуации являются решающими для принятия решения, основанного на законе.

Решение служебных (практических, ситуационных) задач – вид практических занятий, направленный на формирование навыков и умений правовой оценки ситуации, выполнение функциональных обязанностей сотрудников полиции в процессе решения задач, отражающих какие-либо события или действия служебной деятельности. Метод относится к неигровым имитационным методам активного обучения.

Служебная задача содержит конкретный пример из осваиваемой профессиональной области и задание (одно или несколько) или вопросы. В качестве примера можно привести следующую задачу:

1. Сотрудник патрульно-постовой службы полиции увидел, как неизвестный выстрелил из пистолета в гражданина, после чего тот упал и не подавал признаков жизни. Постовой начал преследование и, произведя прицельный выстрел по убегавшему, убил его. Правильно ли применил оружие сотрудник полиции? Формулировки вопросов / заданий в задаче вариативны:

1. Дайте юридическую оценку и квалифицируйте состав правонарушения (преступления).

2. Дайте правовую оценку ситуации со ссылкой на нормативные правовые акты.

3. Определите порядок разбирательства и компетенцию должностных лиц по данному правонарушению.

4. Назовите последовательность действий сотрудников полиции на месте происшествия.

5. Оформите процессуальные и служебные документы, необходимые по данному делу об административном правонарушении.

6. К кому и какие меры воздействия могут быть приняты в данной ситуации?

7. Законны ли действия наряда / сотрудника полиции?

8. Какие требования правовых актов нарушены?

9. Определите первоначальные действия наряда / сотрудника ППС.

10. Определите последующие действия наряда / сотрудника ППС.

11. Определите правовую основу и последовательность действий наряда / сотрудника полиции.

12. Сформулируйте правовые основания для деятельности сотрудников полиции в данной ситуации.

13. Определите круг действий сотрудников полиции и нормативные акты, которыми они должны руководствоваться.

14. Назовите действия дежурного территориального органа МВД России в данной ситуации.

15. Какие ошибки допущены сотрудниками полиции?

16. Можно ли действия сотрудника полиции назвать правомерными?

17. Выберите правильное решение из нескольких предложенных и обоснуйте его.

18. Правильно ли поступил наряд полиции?

19. Другие подобные вопросы и задания.

В работе с курсантами и слушателями преподаватель может использовать целостную систему взаимосвязанных служебных задач, различных по форме, содержанию, степени трудности, месту действия. Структура и методика решения задач определяются дидактическими целями, содержанием изучаемого материала, категорией обучаемых, их уровнем развития.

При решении задач используются следующие формы организации учебной деятельности на занятии:

- индивидуальная (каждый обучаемый получает задачу для самостоятельного выполнения);
- фронтальная (все обучаемые под руководством преподавателя одновременно решают общую для всех задачу с последующим коллективным обсуждением решения);
- групповая (задачи решаются в парах или малых группах; задачи для групп могут быть одинаковыми или различными).

Групповое решение имеет ряд преимуществ перед индивидуальным: курсанты и слушатели обмениваются мыслями, защищают свою точку зрения, приобретают навыки партнерского общения и взаимодействия. В результате у них формируется профессиональное мышление, необходимое для эффективного исполнения служебных обязанностей. Учебное взаимодействие может быть эффективно организовано в парах, тройках, четверках, пятерках, шестерках.

Решение практических задач может стать основным содержанием практического занятия или одним из его этапов. Задачи могут быть представлены:

- письменно (текст задачи содержится в задании обучающемуся к практическому занятию, в практикуме, сборнике задач);
- при помощи кино-, видео-, теле-, компьютерного фрагмента реального события;
- устно (выступление преподавателя или представителя территориального органа МВД России).

При условии освоения слушателями групповых форм работы целесообразно использовать более сложные формы организации работы при решении служебных задач. Например, учебная группа получает общую для всех задачу, причем текст содержит описание фабулы без сформулированных вопросов и заданий. На первом этапе каждый обучаемый получает индивидуальное задание: составить перечень вопросов и проблем, которые требуют неотложного решения в данной задаче. Далее формируется общий перечень проблем (повторяющиеся формулировки исключаются). Учебная группа разделяется на 4-6 подгрупп, назначается руководитель (старший) группы. Каждая подгруппа получает для решения несколько вопросов из общего перечня (вопросы распределяются либо произвольно, либо по степени сложности, значимости и т.п.). Внутригрупповое обсуждение проводится методом «мозговой атаки» с целью найти наибольшее количество решений. Подгруппа производит отбор наиболее практичных и результативных решений. Обсуждение результатов в группе завершается общей оценкой преподавателем работы всех групп.

Формирование профессиональных компетенций начинается с этапа формирования профессионального сознания курсанта, в процессе которого мы используем известную в педагогике модификацию педагогических задач, включающую три группы задач: задачи-иллюстрации; задачи-оценки; задачи-упражнения.

Первая группа - *задачи-иллюстрации*. На конкретном примере из профессиональной или жизненной практики, из других источников, в том числе Интернет-источников, демонстрируются ситуации взаимодействия людей. Показываются негативные и позитивные последствия действий участников ситуации, эффективность использования определенных методов и способов работы, значение и роль тех или иных фактов, условий, обстоятельств. Решение данных задач способствует становлению таких личностных форм правового сознания, как справедливость, ответственность.

Вторая группа – *задачи-оценки*. Курсантам предлагается описание конкретного события и принятых правовых решений. Их задача – оценить правильность использованных методов и средств, поведения того или иного специалиста в той или иной ситуации; оценить значение ситуации и принятых решений для конкретного человека, социальной группы, общества в целом. Подобные задачи способствуют развитию таких личностных форм сознания, как совесть, стыд, являющихся механизмами морального и правового выбора в той или иной ситуации, требующей оценивания.

Третья группа – *задачи-упражнения*. Курсанты в форме индивидуальной или коллективной (групповой) работы изучают предложенную ситуацию. На основе ее анализа они вырабатывают план действий и принимают обоснованные решения. Подобные задачи способствуют развитию таких личностных форм правового сознания, как ответственность, долг, достоинство и др.

Мастер-класс как форма активной ориентации обучения на формирование профессиональных компетенций

Следует отметить, что многими мастер-классы воспринимаются несколько искаженно: из-за излишней коммерциализации образования его часто понимают как тренинговую форму или как некий экспресс-метод обучения.

Сегодня мастер-классы успешно проводят многие известные представители популярных профессий: дизайнеры и модельеры, художники и психологи, предприниматели и политики. При этом часто процесс общения преподавателя и курсантов в формате подобных занятий ограничивается демонстрацией профессионального мастерства ведущего-мастера, раскрывающего секреты своего мастерства. В результате получается, сколько мастеров, ведущих подобные занятия, столько и мнений о том, каким должен быть мастер-класс.

Мастер-класс, несомненно, подразумевает авторство и имеет ярко выраженные индивидуальные особенности, которые складываются в зависимости от образовательной направленности, области применения и специфики профессионального и личностного опыта педагога. Вместе с тем мастер-класс, как показывают исследования, обладает большими возможностями в контексте его влияния на формирование личности обучающегося. Каковы эти возможности и с какими характеристиками мастер-класса они связаны? Раскроем подробнее этот вопрос.

Изучение литературы¹ и обобщение нашего собственного опыта педагогической и профессиональной деятельности в области права позволило выявить потенциал мастер-класса как формы организации активного обучения. Следует сказать, что понятие «мастер-класс» пока еще отсутствует в современных отечественных педагогических словарях и справочниках. Однако в зарубежных аналогичных источниках это понятие фигурирует. В толковом словаре современного английского языка² мастер-класс трактуется как некий учебный курс (урок), имеющий следующие особенности: его проводит известный специалист (практик или теоретик); подразумевает работу только с успешны-

¹ Евплова Е.В. Мастер-класс в образовании // Инновации в образовании. 2011. № 12. С. 119-123.

² Longman Dictionary of Contemporary English. Pearson Education. 2014. 2224 p.

ми учениками (выбранными по принципу особой одаренности); подразумевает краткосрочность по времени обучения; направлен на повышение персональной эффективности профессиональной деятельности.

Остановимся подробнее на этих признаках мастер-класса. Первый признак связан с педагогом в широком смысле – то есть тем, кто проводит это занятие. Им является обязательно знаменитый в своем деле специалист, известная личность в той или иной профессиональной среде. Например, если речь идет о мастер-классе в группе курсантов, то в качестве такого лица должен быть выбран специалист, широко известный в той профессиональной среде, к которой готовятся курсанты. Так, для будущих офицеров полиции такой фигурой может быть, например, авторитетный работник Министерства внутренних дел РФ, известный сотрудник отдела полиции и др. Но это не обязательно должен быть практик. В некоторых случаях может быть приглашен и крупный ученый в соответствующей сфере, уважаемый и признаваемый в научных кругах.

Второй признак мастер-класса (работа только с успешными обучающимися) говорит о том, что данная форма предполагает отбор только тех обучающихся, которые успешно учатся, и, следовательно, высоко мотивированы на учебную и последующую профессиональную деятельность. Однако этот признак требует расширения. Дело в том, что опыт свидетельствует о другом – мастер-класс как форма оказывается привлекательным не только для заинтересованных в обучении студентов, но и для тех, кто недостаточно мотивирован. Причем для последних мастер-класс оказывается более привлекательной формой занятий, в силу того, что в ходе мастер-класса чаще всего речь идет о практических вопросах, о реальной жизни, о современных проблемах профессиональной деятельности.

Третий признак (краткосрочность по времени обучения) констатирует, что время проведения мастер-класса не должно быть большим. Хотя, с другой стороны, следует все-таки уточнить, в чем состоит суть краткосрочности: касается ли это продолжительности одного занятия в форме мастер-класса или серии занятий в течение одного или нескольких учебных дней. Нам представляется, исходя из определения мастер-класса как учебного курса, что в данном случае име-

ется в виду объем учебного курса, проводимого в форме мастер-класса. Другими словами, содержание мастер-класса не должно быть большим по объему.

Четвертый признак (повышение персональной эффективности профессиональной деятельности) предполагает, что мастер-класс направлен на индивидуализацию обучения, а значит, его целесообразно проводить с небольшой группой обучающихся.

Уникальность мастер-класса заключается в прямом и непосредственном общении и сотворчестве с мастером, профессионалом высокого класса, который непосредственно транслирует курсантам профессиональное мировоззрение, установки, компетенции, предпочтения, профессионально-этические ценности, модели успешной профессиональной деятельности.

Благодаря отмеченным выше признакам, мастер-класс создает возможности для непосредственного общения и сотворчества, обучающихся с педагогом-мастером, имеющим большой опыт эффективной и успешной профессиональной деятельности.

Важным условием успешности мастер-класса является готовность студентов к овладению профессиональным мастерством. От степени этой готовности в немалой мере зависит то, когда целесообразно использовать эту форму организации обучения, на каких этапах подготовки специалиста (бакалавра). Здесь можно выделить два принципиальных варианта: включение мастер-класса в подготовку студентов уже на младших курсах, или со старшими группами.

Первый вариант включения мастер-класса в структуру обучения, как показывает изучение вопроса, имеет определенные ограничения, в силу которых некоторые исследователи считают нецелесообразным применять мастер-классы на первом курсе. Ограничения связаны, главным образом, с несколькими факторами. Во-первых, курсанты первого курса еще не обладают практически базовыми профессиональными компетенциями; во-вторых, они также не имеют, как правило, опыта работы в области будущей профессиональной деятельности; в-третьих, среди первокурсников немало таких, которые отличаются недостаточным уровнем развития мотивов к соответствующей профессиональной деятельности. Так, например, наши ис-

следования, проводимые среди курсантов первого курса в начале учебного года (направление – бакалавриат), показали, что около 30-35 % первокурсников отличаются низким уровнем мотивации учения. Значит, они неосознанно выбрали будущую профессию, мотивационная сфера в этом контексте у них неустойчивая, имеет место борьба мотивов и т.п. Дальнейшая учеба подобных курсантов в немалой степени зависит от того, как будет организован учебный процесс, насколько удастся преподавателям, руководству факультета и профилирующей кафедре заинтересовать курсантов и вызвать положительное отношение к будущей профессиональной деятельности. В такой ситуации кажется естественным вывод о нецелесообразности использования мастер-класса как формы активного обучения. Однако мы, на основе ретроспективного изучения опыта, предположили, что и в этих условиях мастер-класс может быть эффективно использован. Данное предположение обосновывается следующим.

В условиях, когда более трети курсантов имеют недостаточную мотивацию к обучению, необходимо целенаправленно решать задачу по ее повышению. Как свидетельствует реальная практика вузовского обучения, практически невозможно решить в рамках традиционных форм организации обучения, вызывающих у курсантов отторжение, негативную реакцию. Нужны новые подходы системного характера. Одним из них, на наш взгляд, является применение активных и интерактивных форм проведения занятий и, в частности, опора на мастер-класс.

В условиях мастер-класса не только стимулируется и активизируется разнообразие учебно-познавательной деятельности курсантов, но она переходит на более высокий уровень, качественно отличающийся от того уровня, который характерен для обычных форм организации обучения. В чем это выражается и почему имеет место такая ситуация? Дело в следующем. Мастер-класс по определению предполагает сотворчество педагога и обучающихся, то есть по сути речь идет о том, что мастер-педагог, демонстрируя свои технологии успеха, постепенно вовлекает обучающихся в самостоятельную учебно-творческую деятельность. Срабатывает такой известный в социальной психологии¹

¹ Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). Казань: Центр инновационных технологий, 2001. 180 с.

механизм мотивации, как «заражение» - курсанты заражаются энергией и отношением педагога-мастера и переносят это на собственную деятельность. У ряда курсантов такая ситуативно возникающая учебно-творческая деятельность переходит в форму устойчивой потребности в творческой деятельности («хочу быть похожим на мастера!»).

Наши наблюдения показали, что эту потребность можно поддерживать и вывести на уровень устойчивой черты личности, если курсанты будут вовлечены в такую форму творчества, как работа над проектами, имеющими реальную ценность и конкретного потребителя, заинтересованного в нем. Подобный проект от начала и до конца может быть основан на инициативе самого курсанта, а завершающая стадия этого проекта осуществляется в форме презентации на конкурсной, рейтинговой основе.

Исследование показало, что проектную работу студентов целесообразно организовывать как индивидуально, так и в малых группах по 2-4 человека. Причем выявлено, что в данном сочетании желательно соблюдать баланс индивидуальной и групповой работы на младших курсах с увеличением удельного веса самостоятельной работы над групповой работой – к старшим курсам. Такой подход способствует, с одной стороны, формированию умений работать в команде, а с другой – умений работать самостоятельно, беря полную ответственность за выполнение проекта от начала и до конца на одного себя.

Ролевая игра

Ролевая игра – форма практического обучения, в которой имитируется тактика поведения сотрудников полиции и их взаимосвязанные функциональные действия при комплексном решении задач правоохранительной деятельности. Метод относится к игровым имитационным методам активного обучения.

Рекомендуются следующие формы организации занятия:

1. Курсанты и слушатели разбиваются на игровые коллективы, внутри которых распределяются роли. Игровыми коллективами последовательно разыгрываются ситуации (различные, одинаковые для всех игровых коллективов или с наращиванием вводных). Затем

происходит сравнительный разбор, в ходе которого участвуют все слушатели. Если в течение занятия разыгрывается больше, чем одна микроситуация, возможно разделение учебного взвода на несколько малых групп: группу сотрудников полиции; группу статистов, изображающих правонарушителей; группу статистов, изображающих представителей организаций, граждан, очевидцев, понятых и др.; группу «экспертов». При этом в ходе занятия каждый обучаемый имеет возможность «примерить» на себя каждую из перечисленных ролей.

2. Роли распределяются между отдельными курсантами и слушателями, а остальная часть учебной группы выполняет функцию активного зрителя или «арбитра», «эксперта», в соответствии с полученными заданиями. Правильность выполнения игроками функциональных обязанностей, тактические особенности действий в отработываемой ситуации становятся предметом коллективного обсуждения. Такой вариант рекомендуется использовать в том случае, если инсценируется достаточно масштабная ситуация, в которой задействована практически вся учебная группа.

Объектом имитации выбирается типичный фрагмент профессиональной деятельности, перечень процессов или явлений, требующих применения разнообразных навыков и умений, которыми должен овладеть обучаемый за период, предшествующий игре. Это может быть, например, охрана общественного порядка во время проведения массовых мероприятий; задержание и доставление в территориальный орган МВД России лиц, подозреваемых в совершении преступлений и пр. Фактически любое направление деятельности полиции, которое в учебной программе представлено в виде перечня основных ситуаций правоприменительной практики полиции, может стать предметом ролевой игры.

Система оценок должна, с одной стороны, отражать нормы и требования профессиональной деятельности, с другой – обеспечивать соревновательный характер игры. Она разрабатывается применительно к конкретной игре. В ролевой игре оценка завершает основной этап драматизации. В зависимости от содержания, целей игры, уровня подготовленности курсантов и слушателей преподаватель может выбирать разнообразные способы оценивания.

По установленным критериям оцениваются действия одного слушателя или совокупные действия игрового коллектива. Важно использовать также самооценку и взаимную оценку.

В целях оценивания действий курсантов и слушателей во время ролевой игры применяются оценочные листы либо с перечнем отрабатываемых в игре навыков и умений и итоговым суммированием очков / баллов за каждую роль; либо построенные на выделении определенных критериев и начислении призовых и штрафных очков / баллов, например, за грамотные тактические действия или правильность оформления процессуальных и служебных документов.

Роли и функции игроков предписываются в соответствии с разыгрываемым сценарием. Каждый курсант и слушатель в процессе ролевой игры должен усвоить обязанности и стиль поведения сотрудника полиции в конкретной ситуации (патрульного, постового сотрудника полиции, старшего наряда и т.д.), научиться действовать в различных обстоятельствах, согласовывая свои действия с напарником, другими сотрудниками (нарядами). Исполняя роль гражданина, потерпевшего, правонарушителя, обучаемые стремятся понять психологию конкретного лица, используют накопленный опыт общения, собственные наблюдения. Разыгрывание ролей раскрепощает обучаемых, придает их действиям органичность, уверенность, четкость; создает на занятии особую эмоциональную атмосферу. Помимо игровых (функциональных) ролей, можно рекомендовать организационные роли (экспертов, критиков и пр.).

Целесообразно оформлять требования к исполнению ролей в виде письменно изложенных ролевых инструкций, прав и обязанностей.

Основу *сценария ролевой игры* составляют следующие виды информационных материалов:

1. Информация для всей группы: описание конкретной ситуации, функциональных обязанностей участников и решаемых задач.

2. Информация для каждого из участников инсценировки, представленная в виде ролевой инструкции с описанием позиции,

которую в разыгрываемой ситуации занимает данное лицо, его интересов и целей.

3. Задания курсантам и слушателям, не участвующим в инсценировке (экспертам, организаторам, помощникам).

Сценарий ролевой игры может также включать варианты возможной модификации занятия (в зависимости от числа участников, уровня подготовки курсантов и слушателей, объекта имитации), графическую модель взаимодействия участников (пространственное расположение игроков, если ролевая игра проводится на местности, в полевых условиях), дополнительную информацию.

Успешность проведения ролевой игры во многом зависит от четкого осуществления мероприятий подготовительного периода; организации учебно-материального обеспечения; систематического подведения итогов и оценки действий каждого обучаемого.

Ролевые игры непрерывны. Анализ игры проводится на завершающем этапе по схеме: самооценка, взаимооценка, оценка преподавателем.

Большинство ситуаций обучающей программы включает подготовку служебных и процессуальных документов по конкретной фабуле. В связи с этим целесообразно этап инсценировки проводить на улице, открытом участке местности, на учебном полигоне, а документирование противоправных действий – в учебной аудитории. При этом в аудитории сохраняется деление на игровые коллективы, осуществляется групповая работа. Итоговые оценки выставляются по завершении проверки документации.

Упражнение

Упражнение – вид практических занятий, на которых происходит повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью углубления определенных знаний, выработки у курсантов соответствующих навыков и умений.

Сущность упражнения заключается в том, что обучаемые тренируются в применении усвоенного теоретического материала на

практике, овладевая практическими действиями и совершенствуя навыки и умения.

Упражнение носит сознательный характер и должно проводиться после того, как обучаемые хорошо усвоят изучаемый материал.

Характер и методика отработки ситуаций в форме упражнения зависит от особенностей изучаемого материала, дидактических целей. Учебная программа позволяет широко использовать имитационные упражнения, предоставляющие курсантам и слушателям возможность закрепления тех или иных навыков и умений в условиях моделирования конкретных условий профессиональной деятельности.

В процессе работы над предлагаемыми ситуациями упражнение проводится при решении задач; при отработке отдельных профессиональных навыков и умений, например, профессионального общения; во время составления служебной и процессуальной документации; при освоении приемов обращения с организационной, вычислительной, боевой и специальной техникой. Упражнения могут выполняться устно, письменно, носить репродуктивный характер (по образцам, инструкциям, алгоритмам) или проблемно-поисковый характер (применение знаний и умений в новых условиях). С целью формирования навыков и умений, которые невозможно сформировать в системе групповых упражнений, проводятся индивидуальные упражнения. В работе целесообразно широко применять упражнения парные и групповые, когда обучаемые делятся на пары, подгруппы, принимают на себя исполнение отдельных ролей (должностей) и отрабатывают одинаковые приемы и действия.

Эффективность упражнений способно обеспечить их проведение в определенной дидактической последовательности:

- объяснение цели и задач тренировочной деятельности;
- демонстрация правильного выполнения действия;
- упражнения на воспроизведение действия;
- тренировочная деятельность, направленная на самостоятельный перенос изученного в нестандартные ситуации;
- совершенствование приобретаемых практических навыков и умений.

Вариантом применения упражнения является просмотр фрагмента видеофильма, демонстрирующего, например, проведение опроса; работа в парах по воспроизведению предъявленного образца, коррекционная деятельность преподавателя; многократное повторение отрабатываемого действия по предъявляемым фабулам с измененными условиями (опрос различных категорий граждан; опрос свидетелей и потерпевших при совершении различных правонарушений и т.п.).

При изучении ситуации, связанной, например, с ориентированием на патрульном участке, упражнение применяется с целью развития умений ориентироваться в обстановке на маршруте патрулирования в населенном пункте, давать устные справки по вопросам, связанным с местонахождением в населенном пункте объектов социального назначения. Организуется работа в парах, когда один обучаемый имитирует несение службы на маршруте, второй исполняет роль гражданина, обратившегося к сотруднику полиции с интересующими его вопросами. Совершенствование умений составления маршрута следования граждан до необходимого им объекта осуществляется за счет многократного выполнения следующего задания: обстоятельно и в доступной форме ответить на вопросы обратившегося гражданина (предметом беседы становится местонахождение органов власти, лечебных, образовательных учреждений, коммунальных служб и т.п.).

Характер изучаемого материала влияет на выбор преподавателем сочетания методов обучения. Упражнение применяется в сочетании с игровыми методами, методами учебного моделирования реальных действий, методами самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя. Работа слушателей по выполнению упражнений должна занимать 70-80% продолжительности занятия. Преподаватель наблюдает за ходом выполнения упражнений, оказывает консультативную помощь, осуществляет необходимые корректировочные действия. В случае необходимости выполнение упражнений приостанавливается для разъяснения и корректировки ошибочных действий. Каждый вид упражнений должен заканчиваться подведением итогов и оценкой

действий курсантов и слушателей. Важную роль играет использование преподавателем различных памяток, инструкций, алгоритмов.

Организационно-деятельностная игра

Задачи занятия:

- раскрытие методики выявления и решения проблем отдельных направлений деятельности ОВД с использованием метода «мозгового штурма»;

- выработка конкретных мер по совершенствованию деятельности ОВД на основе использования передового опыта.

Структура игры

1. Вводная часть, включающая в себя:

установку на игру со стороны руководителя игры;
ознакомление слушателей с правилами игры;
определение регламента игры (приложение).

2. Подготовительная часть, включающая в себя:

выявление проблем (проблематизация);
ранжирование проблем;
формирование творческих коллективов;
инструктаж участников игры.

3. Основная часть, включающая в себя:

выдвижение в творческих коллективах «лидеров» и «секретарей»;
работу в игровых (творческих) коллективах по выработке решений;
проведение пленарного заседания.

4. Заключение:

подведение результатов работы творческих коллективов и принятие рекомендаций по мерам решения рассматриваемых проблем.

Методика проведения игры

1.Проблематизация

После установки на игру, ознакомления с правилами игры и определения ее регламента необходимо выявить перечень проблем, по которым следует выработать пути их решения. Делается это следующим образом.

- помощники руководителя игры раздают каждому слушателю по несколько карточек, в которых слушатели должны в письменном виде сформулировать вопросы, на которые они хотели бы получить ответ;

- каждый участник ОДИ формулирует один или несколько вопросов и записывает их на карточки (на одной карточке - один вопрос, написанный разборчиво; можно задавать вопросы без указания фамилии, должности, звания);

- собранные вопросы путем коллективного анализа и обсуждения распределяются по направлениям и/или проблемам деятельности и сводятся в таблицу для последующего проведения ранжирования, формирования творческих коллективов, организации и проведения пленарного заседания (в качестве примера приведены наиболее часто встречающиеся проблемы, а также результаты их ранжирования).

Пример

Выявленные проблемы	Кол-во заданных вопросов	Ранжирование проблем
1. Задачи, функции и структура дежурной части (ДЧ)	19/1	24/1
2. Нормативно-правовое регулирование работы ДЧ	8/4	2/5
3. Социальная поддержка личного состава (ЛС)	6/5	14/2
4. Организация взаимодействия сотрудников дежурной части с личным составом	1/6	1/6
5. Организация деятельности ДЧ	13/2	11/3
6. Финансовое и материально-техническое обеспечение	11/3	6/4
Всего	58	58

2. Ранжирование проблем

Участники ОДИ определяют, какая из проблем важнее путем голосования следующим образом:

- все слушатели внимательно анализируют и определяют, какие из проблем, по их мнению, более или менее важны (весомее) по сравнению с другими;
- каждый участник имеет право на два «голоса» (для более высокой точности оценки), которые может отдать либо одной наиболее важной проблеме, либо по одному «голосу» двум важным проблемам;
- после голосования и подсчета результатов определяется относительная важность проблем (по количеству набранных голосов);
- наименее важные проблемы могут быть сняты с дальнейшего рассмотрения.

3. Формирование игровых коллективов

Наиболее важные проблемы, отобранные для дальнейшего рассмотрения и выработки конкретных решений, предлагаются участникам в качестве основы для формирования игровых коллективов.

Каждый из участников, исходя из своих предпочтений, опыта, желания и умения анализировать и решать сложные проблемы добровольно записывается в тот или иной коллектив для выработки конкретных мер и предложений по одной из проблем, выявленных и ранжированных на предшествующих этапах.

Оптимальный состав игрового коллектива – 7 ± 2 чел.

Каждый коллектив далее работает самостоятельно в отдельной аудитории с одним из преподавателей.

4. Работа в игровых коллективах

Для организованного обсуждения проблем и целенаправленной выработки конкретных предложений в каждом коллективе выбирается:

- «Лидер», под руководством которого осуществляется анализ проблемы, рассмотрение альтернативных вариантов, принятие оптимального решения;
- «Секретарь», который фиксирует идеи и предложения участников и после обсуждения формулирует окончательные результаты работы коллектива.

Рекомендуется использовать метод «мозговой атаки», предполагающий генерирование и обсуждение любой идеи, любого предло-

жения участников коллектива; при этом не следует сразу отвергать необычные предложения: их нужно внимательно и доброжелательно выслушать, проанализировать и попытаться найти суть. Желательно также абстрагироваться от действующей (зачастую устаревшей) нормативно-правовой базы, предлагая новые решения.

Результаты работы – конкретные выводы и предложения (с учетом передового опыта) – оформляются в виде доклада для выступления «Лидера» на Пленуме.

5. Пленум

Устанавливается регламент проведения пленума.

«Лидеры» каждого из коллективов докладывают результаты работы: анализ рассмотренной проблемы, конкретные предложения и меры по совершенствованию деятельности ДЧ на основе ее решения.

Участники пленарного заседания задают вопросы, полемизируют, выдвигают контраргументы и т.д.

Заключительная часть игры

Подведение итогов ОДИ

Наиболее интересные и аргументированные решения всех игровых коллективов обобщаются, редактируются и направляются в качестве конкретных предложений практических работников ОВД в ОАД (Организационно-аналитический департамент) ДГСК МВД РФ для использования в качестве основы при разработке новых приказов, наставлений, инструкций.

Завершением игры может стать подготовка коллективных рефератов, где будут изложены конкретные пути решения выявленных в ходе игры проблем.

Примерный план проведения (регламент) ОДИ

№ п/п	Наименование этапа игры	Время, мин.	Приме- чание
	<u>Вводная часть:</u>		
	Установка на игру	15	
	Ознакомление с правилами игры	15	
	<u>Подготовительная часть:</u>		
1	Проблематизация	40	
2	Ранжирование проблем	15	
3	Формирование творческих коллективов	15	
4	Инструктаж участников игры	10	
	<u>Основная часть:</u>		
1	Выдвижение лидеров и секретарей	10	
2	Работа в творческих коллективах	260	
3	Проведение промежуточного пленарного заседания	90	По необ- ходимо- сти
4	Продолжение работы в коллективах	180	
5	Проведение заключительного пленарного заседания	60	
	<u>Заключение. Подведение итогов ОДИ</u>	10	
	Итого	720	

6.Учение

Учение – широкомасштабная форма практического профессионального обучения, тактико-специальной подготовки слушателей и курсантов в образовательных организациях МВД России. Учение можно рассматривать как большую профессионально ориентированную игру.

Реализация учебной программы предусматривает проведение тактических учений, предназначенных для отработки действий сотрудников полиции по решению определенной задачи, например, по задержанию вооруженных преступников. Учения целесообразно применять, прежде всего, в рамках изучаемых тем «Действия нарядов полиции при возникновении чрезвычайных ситуаций» и «Охрана общественного порядка и обеспечение общественной безопасности при проведении массовых мероприятий». При этом возможно

проведение учения, как в масштабе учебного курса, так и в составе отдельных групп в рамках междисциплинарных связей.

Замысел учения (предмет деятельности участников учения и этапы учения) находит отражение в самостоятельном документе в форме текста или может быть представлен в составе плана проведения учения отдельным разделом. Замысел учения включает следующие позиции:

1. Перечень моделируемых процессов или явлений, требующих профессиональных компетентных действий, их объем и содержание (например, охрана общественного порядка во время проведения спортивно-массовых мероприятий и т.п.). Имитируется не только деятельность, но и условия, приближенные к реальным.
2. Основные направления деятельности, которые предстоит моделировать в процессе учения (например, тактические действия при обнаружении фактов распития гражданами спиртных напитков на стадионе; метании на поле различных предметов; действия по предотвращению попыток вандализма после завершения спортивных соревнований и др.).
3. Характеристику исходной (общей) обстановки, то есть состояния объекта, имитация которого положена в основу учения.
4. Характеристику частной обстановки.
5. Комплект ролей. Состав участников учения, их роли и функции, права и обязанности. Фактически участвуют две группы: сотрудники полиции и противник (и).
6. Варианты возможной модификации учения.
7. Блок-схему общей последовательности проведения учения, его организации и руководства.
8. Дополнительную информацию.
9. Карту-схему замысла учения с пояснительной запиской.

Разработку и проведение тактического учения можно представить в виде нескольких блоков:

- разработка концепции учения;
- подготовка материалов к учению;
- подготовка к учению;

- проведение учения (организационный этап, игровой этап и разбор).

Учения чаще всего проводятся на завершающем этапе обучения, обеспечивают наиболее полное совершенствование навыков и умений. Для проведения учения могут привлекаться преподаватели нескольких кафедр. Учение предполагает значительную интенсивную физическую и умственную деятельность обучаемых, поэтому при подготовке к проведению учения необходимо обеспечить отбор, распределение и дозировку материала. Следует тщательно продумать содержание вводных занятий, динамику действий обучаемых, способы взаимодействия руководителя учения и его заместителя с посредниками, порядок и последовательность оценивания получаемых результатов и т.п. Учение предполагает комплексное применение методов обучения: практические, в том числе, игровые методы, инструктирование, рассказ и объяснение в сочетании с обсуждением учебного материала, разыгрывание ролей, самостоятельная работа, показ (демонстрация), упражнение и пр.

Заключение

Итак, мы рассмотрели содержание и сущность ряда форм и методов активного и интерактивного обучения, обеспечивающих развитие профессиональных компетенций курсантов. Анализ показывает, что формы и методы активного обучения обладают, наряду с содержанием обучения, самостоятельным потенциалом развития личности и в том числе развития ее профессиональных компетенций^{1,2}. Этот потенциал заключен в возможностях форм и методов обучения в активизации мышления обучающихся, повышении плотности эмоционально насыщенного общения участников обучения, обеспечении учета индивидуальных особенностей в процессе обучения и др.

Несмотря на то, что все эти формы и методы обучения достаточно хорошо известны, мы подробно остановились на их анализе, потому что в современных условиях они являются объективно востребованными (требованиями ФГОС к условиям реализации образовательных программ) и нормативно реализуемыми в образовательном процессе. Это одна сторона вопроса. Другая состоит в том, что в нашем исследовании все эти формы и методы использовались в определенной системе, связанной с основными этапами подготовки бакалавров и специалистов и опирающейся на проектно-технологический тип обучения, предполагающий использование проектных технологий. Кроме того, системность их применения обеспечивалась и учетом того факта, что деятельность может быть разного уровня. Так, например, в исследованиях А.М. Новикова выделяется три вида активности личности: ситуативная, надситуативная и творческая активность.

С учетом этого подхода мы разработали модель поэтапного использования форм и методов активного и интерактивного проектного обучения, которая предусматривает последовательное выполнение студентами в процессе обучения **проектов трех уровней**: небольших

¹ Ибрагимова Е.М. О формах и методах интерактивного обучения в высшей школе // Дидактика профессиональной школы: сборник научных статей / под ред. член-корр. РАО Г.И. Ибрагимова. Казань: Данис, ИПП ПО РАО, 2013. С. 62-68.

² Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996 308 с.

минипроектов (например, самостоятельное решение традиционных учебных задач с практическим содержанием) первого уровня, соответствующих ситуативной активности, ориентированных на формирование положительной мотивации к учебной и профессиональной деятельности, накопление первичного опыта; более крупных, средних проектов второго уровня (мидипроекты), соответствующих надситуативной активности личности (например, подготовка практико-ориентированных рефератов, докладов, игровое моделирование профессиональной деятельности и т.п.) и крупных учебных проектов (максипроекты) третьего уровня, соответствующих творческой активности личности (например, курсовые и дипломные работы).

Анализ показал, что имеется определенная специфика в реализации развивающих возможностей проектного обучения в зависимости от видов подготовки (теоретическая, практическая). Учитывая взаимосвязь теоретической и практической подготовки, мы разработали дифференцированные *дидактические условия* реализации проектно-технологического подхода. В процессе *теоретического обучения* ими являются: последовательное увеличение удельного веса и междисциплинарного характера самостоятельной проектной деятельности студентов; увеличение уровня проблемности задач и заданий; погружение студентов в ситуации, максимально приближенные к реальным условиям профессиональной деятельности. В процессе *практической подготовки*: подготовка и реализация проектов среднего и высокого (подготовка и защита выпускной квалификационной работы) уровней; изучение непосредственно перед выходом на практику соответствующих учебных модулей¹.

Каждая из описанных выше организационных форм имеет свои особенности в подготовке, методике проведения, способах контроля и оценки результатов усвоения. Вариативность форм, методов и содержания учебного материала создает условия для отработки компетентных профессиональных действий, формирования профессиональных знаний и практических навыков сотрудников

¹ Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М. Теория обучения. М.: Владос, 2011. 384 с.

полиции и в итоге обеспечивает качественную профессиональную подготовку.

Серьезным препятствием к использованию активных методов обучения в формировании необходимых профессиональных компетенций курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России, а также их воспитании является профессиональная педагогическая подготовка и педагогический опыт обучающего.

Во-первых. Очень многие функции в работе преподавателя можно назвать «инспекторскими»: поддерживать дисциплину, следить за правильным своевременным выполнением заданий и т.п. В активных формах обучения инспекторские функции практически являются запрещенными: они разрушают саму игру. Разумеется, организатор занятий решает педагогические задачи, но в отличие от «классического» педагога он лишен возможности прямого воздействия на обучаемых, он не может непосредственно приказывать игрокам, наказывать нарушителей, объяснить, как нужно правильно действовать. Задача организатора сделать так, чтобы обучаемым «приказала, наказала и объяснила» сама игровая ситуация.

Во-вторых. Организатор занятия может только влиять на ход игры, но не может определять его. В этом смысле результаты занятия, в отличие от других форм педагогической работы, непредсказуемы (в смысле жестко заданного результата). Игра - продукт коллективного творчества и вклад игроков в ней сравним с вкладом организатора игры. Это связано с различием типов педагогических целей игры и учебного занятия. В игре важно не освоение определенных знаний, умений и навыков (хотя мы и ставим перед собой такую цель), а построение личного отношения и личного понимания прожитых на игре событий. Личное отношение не может быть правильным или не правильным, оно либо возникает, либо нет. И отношение игроков к прошедшей игре может быть совсем не таким, какое предполагали организаторы игры. В этом плане действия преподавателя на игре идут в разрез с принципами классической дидактики.

С другой стороны, некорректная или безответственная работа организаторов игры порождает весьма негативное явление – “игроголизм”. То есть такое положение дел, когда игра превращается для

обучаемого в единственное пространство действия. Курсанты и слушатели могут использовать игру как компенсацию собственной неуспешности в жизни. Чаще всего это связано с построением игр по шаблону: в нескольких играх подряд повторяются те ситуации, из которых коллектив игроков уже научился успешно выходить. После серии подобных игр у игравших складывается иллюзия собственной «крутости» – «мы все знаем, мы все умеем» и, как следствие, стремление действовать только в освоенной уже области – т.е. в игре.

Список литературы

1. Алишев Б.С. Психология педагогических ситуаций / Б.С. Алишев, О.А. Аникеев, А.Б. Белоусова. – Казань: ИСПО РАО, 2004. – 106 с.
2. Андреева Ю.В. Ориентация обучения студентов-журналистов на саморазвитие конкурентоспособности / Ю.В. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 300 с.
3. Большаков В.Ю. Психотренинг: социодинамика, упражнения, игры / В.Ю. Большаков. - Санкт-Петербург, 2006.
4. Борисова Н.В. Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в ИПК: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Н.В. Борисова. - М., 1987. – 23 с.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
6. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психол. аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск.: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
7. Евплова Е.В. Мастер-класс в образовании / Е.В. Евплова // Инновации в образовании. - 2011. - № 12. - С. 119-123.
8. Ерцкина Е.Б. Содержание компетентностной модели выпускника с квалификацией «бакалавр» / Е.Б.Ерцкина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. - № 3. – С.54-59.
9. Зиннуров Ф.К. Организация социокультурного воспитательного пространства в условиях специальных учебных заведений: учебно-методическое пособие / Ф.К. Зиннуров. – Казань, 2018. – С. 20.
10. Зиннуров Ф.К. Профессионально-ориентированная подготовка курсантов юридического вуза системы МВД России / Ф.К. Зиннуров, Д.Р. Марданов // Образование. Наука. Научные кадры. – 2018. – № 4. – С. 298-299.
11. Зинкевич-Евстигнеева Т. Технология создания команды / Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов, Т. Грабенко - СПб., 2004.
11. Зинченко В.П. Живое знание. Материалы к курсу лекций / В.П. Зинченко. – Самара, 1998. – 216 с.
12. Игры для интенсивного обучения / под ред. В.В. Петрусинского. – М.: Прометей, 2011. – С. 3-10, 125-153.
13. Игры: обучение, тренинг, досуг. В 4-х книгах/ под ред. В.В. Петрусинского. - М., 2004.
14. Ибрагимов Г.И. Дидактическая подготовка учителя: проектно-

технологический подход/ Г.И. Ибрагимов // Педагогика. – 2012. - № 4. – С. 61-69.

15.Ибрагимов Г.И. Теория обучения / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова, Т.М. Андрианова. - М.: Владос, 2011. – 384 с.

16.Ибрагимова Е.М. О формах и методах интерактивного обучения в высшей школе / Е.М. Ибрагимова // Дидактика профессиональной школы: сборник научных статей / под ред. член-корр. РАО Г.И. Ибрагимова. – Казань: Данис, ИПП ПО РАО, 2013. – С.62-68.

17.Илиджев А.А. Понятийно-терминологический анализ общекультурных компетенций во ФГОС по направлению «юриспруденция» / А.А. Илиджев // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2016. - № 2. – С.105-111.

18.Илиджев А.А. Правоохранительные органы: учебно-методическое пособие / А.А. Илиджев. – Казань: КЮИ МВД России, 2016. - 326 с.

19. Казанский О.А. Игры в самих себя / О.А. Казанский. - М., 2005.

20. Караваева Е.В. Рекомендуемый алгоритм проектирования программ высшего образования / Е.В. Караваева // Высшее образование в России. - 2014. - № 8-9. - С.5-15.

21.Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. - М.: Знание, 1974. – 64с.

22. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996 – 308 с.

23. Машарова Т.В. Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение: учебное пособие / Т.В. Машарова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 144 с.

24.Модульные планы для эффективной реализации образовательных программ университета на основе ФГОС 3+ / М.В. Грязев и др. // Высшее образование в России. – 2014. - № 11. – С. 5-17.

25. Новиков А.М. Педагогика. Словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. - Изд. 2-е. – М.: Эгвес, 2013.

26.Новиков А.М. Профессиональное образование России. Перспективы развития / А.М. Новиков. – М.: ИУП НПО РАО, 1997. – 254 с.

27.Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.

- 28.Петров А. Б. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Б. Петров // Alma mater. - 2005. - № 2. - С. 54-58.
- 29.Романюк В.С. Сборник задач для проведения занятий по блоку профессионально-специализированной подготовки с сотрудниками патрульно-постовой службы полиции: практическое пособие / В.С.Романюк. – Казань: КЮИ МВД России, 2014. -81 с.
- 30.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т.1/ С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – 488с.
31. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 томах. Т.1/Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
- 32.Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии/ Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – С. 69 – 73, 101 – 187.
- 33.Синников В.Б. Формирование профессиональной компетентности курсантов образовательных учреждений МВД России на основе интегративного обучения при проведении оперативно-тактических учений / В.Б. Синников, А.Ф. Арсланов // Вестник Казанского юридического института МВД России. - 2012. - № 2 (8). - С.95-97.
- 34.Синников В.Б. Использование дуального метода обучения в подготовке будущих сотрудников полиции в ведомственных образовательных организациях: между образованием и практикой / В.Б. Синников // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2017. - № 3 . С.142-147.
- 35.Уразаева Г.И. Социально-психологический тренинг профессионального общения сотрудников полиции: учебно-методическое пособие / Г.И. Уразаева. – Казань: КЮИ МВД России, 2017. – 400 с.
- 36.Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень «бакалавр»): утвержден приказом МО и Н РФ от 4 мая 2010 г. № 464.
- 37.Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р.Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001.– 180 с.
38. Longman Dictionary of Contemporary English. Pearson Education. - 2014. – 2224 p.

Учебное издание

**Подготовка и проведение учебных занятий с
курсантами образовательных организаций МВД
России в рамках использования форм и методов
активного и интерактивного обучения при
формировании профессиональных компетенций**

Методические рекомендации

Авторы-составители

Илиджев Александр Алексеевич
Романюк Владимир Станиславович

Корректор О.Н. Хрусталева
Технический редактор Е.О. Смирнова
Дизайн обложки Е.А. Бикмуллина

Подписано в печать __.__.2019
Формат 60х84 1/16 Усл.печ.л.3,4
Тираж 30 экз.

Типография КЮИ МВД России
420059 г. Казань, ул.Оренбургский тракт,130