

**МИНИСТЕРСТВО ВНУТРЕННИХ ДЕЛ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
КАЗАНСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**Ф.К. Зиннуров  
Д.Р. Марданов**

**МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН  
ЮРИДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ОСНОВЕ  
КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА**

**Учебное пособие**

**Казань  
КЮИ МВД РОССИИ  
2020**

**ББК 67.8**  
**3-63**

Рецензенты

Авторский коллектив

**Зиннуров Ф.К.**  
**3-63** **Методика и технологии преподавания дисциплин юридической направленности на основе контекстного подхода: учебное пособие /** Ф.К. Зиннуров, Д.Р. Марданов. - Казань: Казанский юридический институт МВД России, 2020. – 121 с.

В учебном пособии рассматриваются общие понятия и специфика контекстного подхода применительно к преподаванию дисциплин юридической направленности в ведомственном вузе. Представлен опыт кафедры уголовного процесса КЮИ МВД России по использованию современных методик, образовательных технологий в преподавании дисциплин юридической направленности.

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

**ББК 67.8**

© Казанский юридический институт МВД России, 2020  
© Зиннуров Ф.К., Марданов Д.Р., 2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	4
Глава I. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	6
1.1. Образовательная технология: сущность, содержательная технология.....	6
1.2. Компетентностно-контекстный подход в реализации образователь- ных технологий.....	16
1.3. Технологии модульного обучения.....	25
1.4. Технология проблемного обучения.....	34
1.5. Технологии обучения в сотрудничестве.....	41
1.6. Технология «Дебаты».....	47
1.7. Технология контекстного обучения.....	52
Глава II. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ.....	56
2.1. Метод микрообучения.....	56
2.2. Технология диалогового семинара.....	60
2.3. Брейнсторминг «Мозговой штурм».....	63
2.4. Эвристическая беседа.....	64
2.5. Синектика.....	65
2.6. Метод проектов.....	66
Глава III. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ.....	69
3.1. Лекция контекстного типа.....	69
Глава IV. ИГРОВЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ.....	97
4.1. Деловая игра как форма в системе контекстного образования.....	97
4.2. Методические рекомендации по проектированию основных компо- нентов деловой игры.....	106
Список использованных источников.....	116

## Предисловие

В данном учебном пособии представлены методики и технологии преподавания дисциплин юридической направленности на основе контекстного подхода. Современный взгляд на педагогические традиции, не утратившие актуальности, и переосмысление накопленного опыта с его достоинствами и недостатками – требование времени. Педагог сегодня должен не только учить, но понимать и чувствовать, как курсанты учатся, и, более того, предполагать, какие знания и умения, приобретаемые обучающимися в системе профессиональной подготовки, могут быть полезными и реально использоваться в будущем. Это задача и лично ориентированной педагогики, и компетентностного подхода к организации образовательного процесса

Реализация этих требований дает возможность проектировать целостный учебный процесс, в котором учитываются такие факторы, как специфика учебных дисциплин, особенности и возможности каждого участника учебного процесса (преподавателя, курсантов). Кроме того, применение образовательных технологий дает возможность осуществлять научно обоснованный поиск форм и методов контекстного обучения, конструировать их системы, корректировать как содержание, так и цели обучения.

Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Основоположником контекстного обучения является академик РАО А.А.Вербицкий, на труды которого и опирались авторы пособия в ходе исследования.

Овладение профессией осуществляется в контекстном обучении как процесс динамического движения деятельности курсанта от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к собственно профессиональной деятельности.

В данном учебном пособии дается описание образовательных технологий, раскрывается методика интерактивных форм контекстного обучения.

Описанная в учебном пособии логика организации учебного процесса позволяет осуществить постепенный переход обучающегося от наиболее абстрактных знаковых моделей обучения к все более конкретным, прикладным моделям будущей профессиональной деятельности.

Учебное пособие состоит из четырех глав: «Глава I. Образовательные технологии как основа организации учебного процесса в высшей школе», «Глава II. Инновационные методы обучения», «Глава III. Интерактивные формы обучения» и «Глава IV. Игровые формы обучения курсантов». Теоретический материал пособия содержит наглядные схемы по теме. Помимо этого, каждый параграф учебного пособия содержит перечень практических заданий-вопросов для самоконтроля.

**Глава I.**  
**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**  
**КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**  
**В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**1.1. Образовательная технология:**  
**сущность, содержательная технология**

Исследование технологий подготовки будущих специалистов органов внутренних дел к профессиональной деятельности связано с разработкой и обоснованием педагогических условий, которые являются одним из важнейших структурных компонентов обновления содержания образования в современной методике профессионального образования.

Анализ литературы показывает, что образовательная технология – сравнительно новое направление в педагогической науке. В инновационном образовательном процессе они занимают особое место. В отличие от традиционного понимания технологии как промышленной, образовательные технологии имеют свои особенности.

Основное отличие их заключается в том, что промышленная технология представляет собой строго определенный набор и последовательность точно подобранных технологических процессов и операций. В образовательных технологиях строгая последовательность не обязательна, они более гибкие. Человек – слишком многомерная и многофункциональная система. На него оказывается огромное количество внешних воздействий. Заранее предсказать эффект того или иного влияния часто невозможно. В обучении человека значительную роль играют повторные возвращения к неусвоенному материалу. В образовательных технологиях диапазон получаемых результатов более широкий, он определяется возможностями вуза, преподавателей, студентов и т.п. Образовательные технологии как «живой» процесс взаимодействия преподавателя и студента окрашены чувствами, эмоциями, волевыми проявлениями.

Первоначальное представление об образовательной технологии предполагало обучение с помощью технических средств, в настоящее же время ее рассматривают как систематичное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса. Таким образом, педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике.

Технология обучения призвана организационно упорядочить все зависимости процесса обучения, выстроить его этапы, выделить условия реализации, соотнести с возможностями – все это осуществляется с целью получения продукта заданного образца.

Преимущества образовательной технологии по сравнению с традиционной методикой преподавания следующие:

- в образовательной технологии меняются функции преподавателя и студента; преподаватель становится консультантом-координатором (а не выполняет информирующе-контролирующую функцию), а курсантам предоставляется большая самостоятельность в выборе путей усвоения учебного материала;
- образовательная технология дает широкие возможности дифференциации и индивидуализации учебной деятельности курсантов;
- результат образовательной технологии определяется всей совокупностью ее компонентов.

В настоящее время в понимании и употреблении понятия «образовательная технология» существуют большие разночтения:

- педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько);
- педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков);
- технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М.А. Чошанов);
- педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспе-

чением комфортных условий для обучаемых и преподавателя (В.М. Монахов);

- педагогическая технология – системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин);

- технология обучения – системный метод проектирования, реализации, оценки, коррекции и последующего воспроизводства учебно-воспитательного процесса (П.И. Пидкасистый);

- педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО);

- технология – это целенаправленная деятельность, предполагающая деление процесса обучения на ряд этапов, на каждом из которых решается определенная задача, с использованием точно обозначенных средств и приемов для их достижения (Н.Е.Кузнецова);

- образовательная технология – система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам (Г.К. Селевко).

В качестве основного определения мы принимаем следующее:

образовательная технология – это системный метод проектирования, внедрения и функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенный на научной основе, запланированный во времени и пространстве и обеспечивающий гарантированное достижение намеченных целей.

Образовательная технология – это системная категория. Структурными составляющими системы являются: концептуальная основа, содержательная часть (цели и содержание учебного процесса) и процессуальная часть (методы, приемы, организация и управление учебным процессом, диагностика, результат деятельности). Системный характер

образовательной технологии проявляется как на этапе проектирования, так и на этапе реализации учебной деятельности.

Привлекательность образовательной технологии для преподавателей вузов вызвана сочетанием ее отличительных черт. Рассмотрим их подробнее. Цель в технологии обучения должна быть поставлена диагностично, то есть настолько точно и определенно, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время.

Как правило, после определения целей по предмету материал разбивается на учебные элементы, подлежащие усвоению. Затем разрабатываются контрольные задания, организуется обучение, проверка – текущий контроль (по принципу «усвоил - не усвоил»), корректировка и повторная, измененная проработка – обучение. И так до полного усвоения заданных учебных элементов, до гарантированного достижения целей.

Обратная связь, объективный контроль знаний – существенная черта технологии обучения. Управление процессом усвоения знаний невозможно без использования различных видов контроля (входного, текущего, итогового). Однако в настоящее время оценка носит неопределенный и субъективный характер. Одной из задач образовательной технологии является создание текущих и итоговых стандартных заданий на все виды целей и уровни обучения.

Технология должна быть обеспечена средствами входного контроля, показывающего уровень подготовленности к усвоению учебного материала и позволяющего дифференцировать учебную деятельность студентов по тем или иным критериям (потребности и интересы, способности, психофизиологические особенности и др.).

В конце усвоения каждого учебного элемента следует применить текущий и промежуточный контроль, которые должны способствовать своевременному выявлению пробелов в усвоении учебного материала, а в случае неуспешности – ясно показывать, какие части учебного элемента обучающемуся необходимо повторить или усвоить глубже

Обобщающий, выходной контроль должен показывать уровень усвоения учебного материала; если усвоение недостаточное - студент отсылается для повторения материала конкретных элементов, по которым получены неудовлетворительные ответы.

Специфичной чертой технологии обучения является воспроизводимость обучаемого цикла, то есть возможность его повторения другим преподавателем в других условиях. Цикл обучения содержит следующие моменты:

- установление целей обучения;
- предварительная оценка уровня обученности, дифференциация студентов, совместный выбор путей усвоения учебного материала по результатам входного контроля;
- обучение – совокупность учебных процедур и корректировка согласно результатам обратной связи;
- итоговая оценка результатов и постановка новых целей.

Учебный процесс приобретает в этом случае, как правило, модульный характер – складывается из блоков, наполняемых разным содержанием.

Образовательная технология дала толчок «практической» дидактике – созданию обучающих систем; пакета документов и средств (дидактических и технических). В пакет документов могут входить: цели и содержание обучения по определенной дисциплине, учебные процедуры и операции, тестовые задания на всех этапах обучения. Для современной технологии основу такого пакета как правило составляет программный продукт.

Взгляды ведущих в этой области педагогики научных школ позволяют выделить как наиболее перспективные так называемые обобщенные технологии, эффективно работающие в широком диапазоне учебных дисциплин и в различных типах учебных заведений. К такого рода универсальным образовательным технологиям можно отнести модульное, проблемное, концентрированное, контекстное, дифференцированное обучение, технологию укрупнения дидактических единиц и другие.

В практике деятельности вузов в настоящее время встречаются в той или иной степени все обобщенные технологии.

В обобщенных образовательных технологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, принципе, концепции. Однако в реальной практике не существует таких монотехнологий в чистом виде; конкретная образовательная технология всегда комплексна, то есть комбинируются из элементов различных монотехнологий. Доминирование какого-либо одного подхода определяется типом учебного заведения, целями профессиональной подготовки, предпочтениями руководителей, приверженностью преподавателей отдельным педагогическим концепциям.

Проверенный анализ педагогической литературы по данной проблеме позволяет предложить обобщенный алгоритм проектирования технологий обучения в вузе, который предполагает выполнение следующих процедур:

- анализ будущей профессиональной деятельности;
- определение степени базовой подготовки студентов;
- выработка целевых установок, базирующаяся на анализе профессиональной деятельности специалиста;
- отбор и структурирование содержания обучения, расчет необходимого для усвоения времени, степени нагрузки студентов;
- выбор сочетания методов, форм организации, средств обучения и самообучения, позволяющих эффективно усвоить запланированное содержание и адекватно отражающих психологические закономерности его усвоения;
- конструирование учебных элементов, дидактических материалов, мотивационных ситуаций; разработка структуры и содержания учебных занятий;
- планирование самостоятельной работы;
- проектирование контролирующих процедур – рейтинговой системы контроля и оценки, тестовых заданий для каждого уровня обучения;
- реализация в учебном процессе и коррекция в соответствии с полученными результатами.

В образовательном процессе могут быть представлены образовательные технологии и технологии воспитания. Применительно к образовательным организациям МВД России можно выделить следующие признаки образовательных технологий:

- концептуальность, в основе которой лежат педагогические цели, прогнозируемый результат;
- системность или некая система операций, действий, имеющих форму конкретного результата;
- дидактическое целеобразование, т.е. наличие дидактических процедур;
- инновационность, предусматривает взаимосвязанную деятельность обучающегося и обучающего на основе общения, учебного сотрудничества;
- оптимальность – оптимальная реализация всех возможностей, связанных с этим процессом;
- корректируемость – возможность изменения деятельности в зависимости от изменения цели;
- воспроизводимость и гарантированность результатов означает, что образовательные технологии должны воспроизводиться педагогами с гарантией достижения результатов [4, с. 98] (рис. 1).

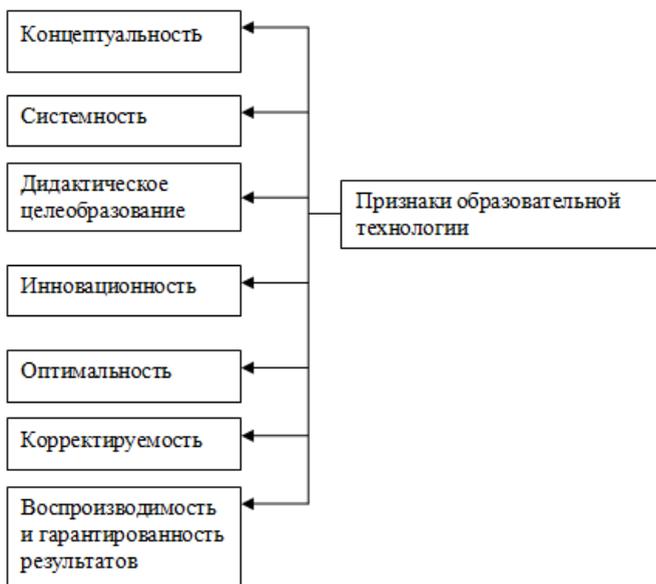


Рисунок 1

К основным функциям образовательных технологий относятся:

- гуманистическая, развивающая функция, которая позволяет создать психолого-педагогические условия для современного развития обучающегося;
- методологическая функция, определяющая основную стратегическую направленность обучения в практическую деятельность через систему определенных операций и процедур;
- проектная и конструкторская функция, которая позволяет планировать результаты [4, с. 98] (рис. 2).

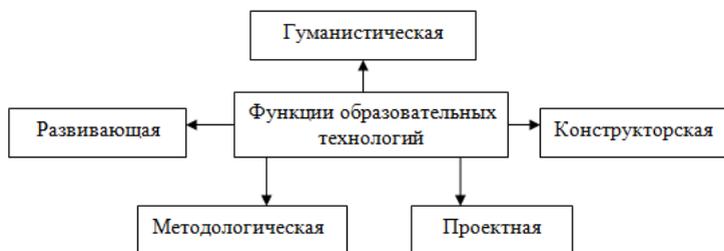


Рисунок 2

К основным принципам современных образовательных технологий можно отнести:

- целесообразность технологии – предполагает инновационность структуры, эффективность взаимодействия элементов, входящих в состав технологии;
- вариативно-личностную организацию обучения, которая предполагает возможность эффективной адаптации к личностным особенностям обучающихся;
- фундаментализацию и профессиональную направленность технологии, позволяющих формировать знания, умения, навыки – способность специалистов в соответствии с сегодняшней реальной ситуацией и дальнейшими перспективными требованиями в будущем;
- информационную поддержку технологичности, которая создает необходимость применения педагогически значимых, оправданных средств информации, банков данных, использование современных технологических средств вычислительной техники, техники для обработки данных и др. [4, с. 99] (рис. 3).

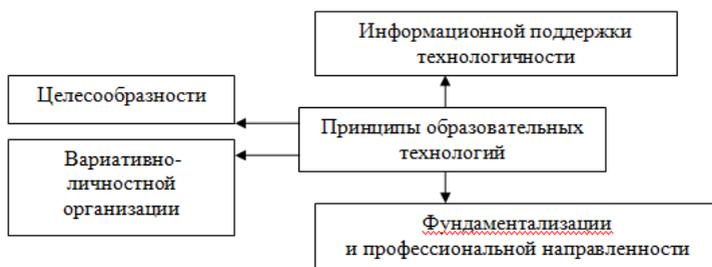


Рисунок 3

Структурным компоненты образовательной технологии представлены на рисунке 3.

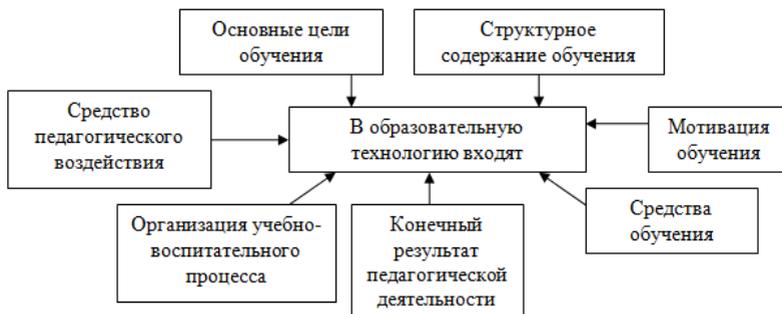


Рисунок 4

В процессе проектирования образовательной технологии, предусматривающем конструирование учебного процесса, возникает необходимость определения задач, способов их решения на концептуальном, нормативном и процедурном уровнях [4, с. 100].

### Вопросы для самоконтроля

1. Проанализируйте технологический подход в образовании: возможности, преимущества, недостатки.
2. Дайте определение образовательной технологии, обозначьте ее место в структуре педагогической системы, выделите отличительные черты.

3. Расскажите о принципиальной схеме разработки проекта образовательной технологии. Проиллюстрируйте примером.
4. Какие технологии относятся к разряду обобщенных и почему?

### **Список литературы**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Богоудинова Р.З., Иванов В.Г., Шагеева Ф.Т. Научно-педагогические стратегии профессионального образования в исследовательском университете: монография. – Казань: РИЦ «Школа», 2017. – 328 с.
3. Богоудинова Р.З., Хацринова О.Ю. Инновационная образовательная деятельность в национальном исследовательском университете: учебное пособие. – Казань: РИЦ «Школа», 2016. – 144 с.
4. Богоудинова Р.З., Шагеева Ф.Т. Методология, теория и технологии профессионального образования: учебное пособие. – Казань: КНИТУ, 2016. – 303 с.
5. Павлова И.В. и др. Применение проектного метода обучения в инженерном вузе: учебное пособие. – Казань, РИЦ «Школа», 2019. – 222 с.
6. Педагогика профессионального образования: учебное пособие / под ред. П.Н. Осипова. – Казань: РИЦ «Школа», 2014. – 380 с.

## **1.2. Компетентностно-контекстный подход в реализации образовательных технологий**

Как известно, процесс познания, объяснение их природы и поиска преобразования, совершенствования будет более эффективным, если опираться на методологические подходы. В центре нашего внимания - методология компетентностно-контекстного подхода.

Сегодня широко обсуждаются крайние подходы к формированию образовательных моделей, ориентированные либо на знания, либо на компетенции. В действительности эти образовательные модели функционируют со значительным перекрытием, ибо компетентностная модель специалиста не может развиваться вне знаний и умений, вне профессиональной деятельности.

Как отмечает И.А. Зимняя, в 60-х гг. прошлого века уже было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями

«компетенция» и «компетентность». И.А. Зимняя понимает актуальное, формируемое личностное качество как основывающуюся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную характеристику человека, его личностное качество. «В настоящее время во многих работах термином «компетенция/компетентность» обозначаются самые разнообразные явления: умственные действия (процессы, функции), личностные качества человека, мотивационные тенденции, ценностные ориентации (установки, диспозиции), особенности межличностного и конвенционального взаимодействия, практические умения, навыки...» [1, с.40].

И.А. Зимняя выделяет следующие компетенции:

- инструментальные, включающие когнитивные, методологические способности, технологические и лингвистические умения;
- межличностные, связанные со способностью выражать чувства, способность к критике и самокритике; а также социальные умения, такие как умение работать в команде и прочие;
- системные – умения и способности, касающиеся целых систем.

Сама идея целостности при рассмотрении компетенции/компетентности отмечается многими авторами. Кроме того, авторы, исследующие проблемное поле компетентностного подхода, едины во мнении, что компетентность шире, чем компетенция. Она включает, наряду с когнитивно-знаниевым, еще и мотивационный, отношенческий и регулятивный компоненты. В содержательном плане компетентность объединяет (кроме определенной совокупности умений, знаний, навыков) процесс освоения и присвоения социальных норм, ценностных ориентиров, способность их реализации в своей деятельности, отношение к своей профессии как к ценности.

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность — это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации,

нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

Компетентностный подход как методологический ориентир модернизации современного образования определяет новые методы и технологии обучения, способствующие развитию самостоятельности, инициативности, творческих способностей, критического мышления у обучающихся, и ориентирующие их на конкретный эффективный результат.

Из определения компетентностного подхода вытекает совокупность общих принципов, целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов, которые можно сформулировать в виде следующих тезисов:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт;
- организация образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

Элементами, соединяющими теоретические представления с педагогической практикой, служат принципы обучения.

Принцип – это система исходных теоретических положений, руководящих идей и основных требований к проектированию целостного образовательного процесса, вытекающих из установленных психолого-педагогической наукой закономерностей и изучаемых в целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности курсантов. К типам признаков понятия «принцип» относятся: этимологические, гносеологические, логические, методологические и

ценностные. Каждый из них необходим, а все вместе они с достаточной полнотой выражают объективность содержания этого понятия.

К основным принципам реализации компетентностного подхода для проектирования процесса подготовки специалистов в сфере правоохранительных органов можно отнести:

- принцип развития креативного начала личности, предполагающий максимальную ориентацию на творческое начало в учебной деятельности; направлен на формирование потребности в творчестве и креативных умений;

- принцип профессиональной мобильности, предусматривающий подготовленность и способность человека быстро осваивать технические средства, технологические процессы, воспитание потребности постоянно повышать свое образование и квалификацию;

- принцип модульности профессионального обучения, состоящий в том, что обучающийся может работать с предложенной ему индивидуальной образовательной программой, включающей в себя банк и методическое руководство по достижению поставленных целей профессиональной подготовки;

- принцип профессиональной направленности обучения, взаимосвязи в структуре образования жизненного опыта, психологической профессиональной направленности личности как ее важнейшего свойства;

- принцип моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе, предусматривающий решение ситуационных задач, которые имитируют будущую профессиональную деятельность; с помощью моделирования у студентов развиваются способности к проблемному осмыслению своей профессиональной деятельности путем постановки целей, определения содержания, методов и форм данной деятельности;

- принцип непрерывного образования как система базовых идей, которые необходимо реализовать в процессе конструирования системы образовательных организаций, сопровождающих будущего специалиста в различные периоды его жизни, к которым относятся: поступательность в формировании и обогащении творческого потенциала личности;

вертикальная и горизонтальная целостность образовательного процесса; интеграция учебной и практической деятельности; учет особенностей структуры и содержания образовательных потребностей на различных этапах его профессиональной деятельности;

- принцип адаптированности профессионального образования к динамично изменяющимся условиям рынка и потребностям общества.

Важным принципом компетентностного подхода в профессиональном обучении является ориентация субъектов образовательной деятельности на формирование профессиональных компетенций, связывающих процесс образования с жизненным опытом. Такая взаимосвязь создает основу целостной системы образования и воспитания личности выпускника, подготовки его к активному участию в профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами и потребностями общества и рынка труда.

Компетентностный подход представляется важным, но лишь одним из многих в плане методологического анализа и организации такого сложного явления, как образование. При этом нельзя не отметить, что он усиливает в основном практико-ориентированность образования, выделяя операционную сторону результата.

Формирование компетентностно-ориентированных образовательных программ – это сложнейшая задача, предусматривающая разработку научно обоснованной методологии трансформации требований квалификационной характеристики и профессиональных компетенций специалиста в содержание образовательной программы.

Особое место в системе научно-педагогических подходов в профессиональном образовании специалиста инженерно-технической отрасли занимает контекстный подход.

Контекст – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как в целом и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные,

пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует.

В психологической литературе есть множество данных о смыслообразующем влиянии разного рода контекстов на процессы психики, сознания и деятельности человека - от иллюзий восприятия и семантизации по контексту до творческого мышления. Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и может его осмысленно интерпретировать. Прежде чем действовать, он стремится собрать всю возможную контекстную информацию, знание о том, что произойдет в будущем.

Внутренний внешний мир «дан» человеку не сам по себе, а в тех или иных предметных и социальных контекстах, объяснение любого психического явления требует изучения как контекста, в котором оно происходит, так и внутренней природы самого явления. Поэтому моделирование предметного и социокультурного контекстов предстоящей профессиональной деятельности в формах его познавательной деятельности придает учению личностный смысл, порождает интерес к «присвоению» содержания профессионального образования.

Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов [1, с. 50].

Овладение профессией осуществляется в контекстном обучении как процесс динамического движения деятельности студента от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность к собственно профессиональной деятельности с помощью трех взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной.

Технология социально-контекстного образования (ТСКО) позволяет проектировать и реализовывать различные социальные роли, которые рассматриваются в том или ином ролево-игровом проекте, студенты получают возможность определить свою позицию, исходя из социального контекста.

В отношении вектора социального расширения следует сказать, что социально-контекстное образование основано на возможности социального взаимодействия в условиях развития образовательного сообщества. В технологии социально-контекстного образования представлены основные условия обучения и воспитания социально компетентных, то есть готовых к жизни и деятельности в социуме специалистов. Это такие условия, как: моделирование контекста социальной жизни в образовательном пространстве; использование мотивационных стимулов, побуждающих обучающихся овладевать способами социально ориентированных действий и поступков; социально-лично ориентированная вузовская культура; развитая личность педагога-воспитателя и его гуманистическое отношение к личности студента.

Бесспорно, каждое из этих условий понимается как комплекс норм, ценностей и принципов деятельности, разделяемый большинством представителей того или иного образовательного сообщества.

Образовательная организация – главная составляющая образовательного сообщества. Это сообщество представлено (студенты, преподаватели, сотрудники) и внешним (попечители, работодатели, выпускники, работники различных подразделений социальной инфраструктуры, представители управленческих структур образования, представители институтов государственной власти и т.д.) уровнями. Культура вуза как особый стиль взаимодействия всех ее участников складывается под воздействием многочисленных факторов, и уровень ее развития во многом определяет успешность процесса обучения и воспитания социально-компетентного выпускника, готового стать полноправным, деятельным и инициативным участником общественных отношений.

Проектируя ситуации жизнедеятельности в контексте социального взаимодействия, разрабатывая ролевые игры, в которых обучающиеся играют различные социальные роли, мы рассматриваем возможность привлечения к решению проблем, возникающих в этих ситуациях, как можно большего числа представителей образовательного сообщества, относящегося к данной культуре, а также и выходящих за границы рассматриваемого сообщества. Проходя все этапы работы над ролево-

игровым проектом, обучающиеся сталкиваются с необходимостью проведения различного вида исследований и всесторонней работы с информацией.

Реализация теории о деятельностном усвоении умений и навыков при контекстном подходе выявляет ряд особенностей:

- первая состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью обеспечивается в рамках и средствами качественно иной деятельности – учебной, которая характеризуется своими собственными признаками;
- вторая – сами формы учебной деятельности не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности, процесс формирования специалиста связан с переходом от одного типа деятельности (познавательной) к другому (профессиональному);
- третья – в определении средств преодоления противоречий между учебной деятельностью и профессиональной. Необходима вовлеченность в процессы профессионального труда личности будущего специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности.

Контекстное обучение ориентируется на то, что знания, умения, навыки даются не как предмет, на который должна быть направлена активность студента, а в качестве средства решения задач деятельности будущего специалиста, рассматривает учение и труд не как разные виды деятельности, а как два этапа развития одной и той же деятельности в генезисе.

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы инновационных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. В специальных дисциплинах воссоздаются реальные профессиональные ситуации и фрагменты структур системы МВД, отношения занятых людей. Таким образом, студенту задаются контуры его профессиональной деятельности во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе ана-

лиза ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игр для развития интуиции, игры-рефлексии и пр.) студент формируется как специалист и член будущего коллектива.

Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх, спецкурсах, спецсеминарах; учебно-профессиональная (НИРС, производственная практика, курсовые и выпускные квалификационные работы). С этими тремя формами деятельности можно сопоставить три обучающие модели: семиотические, имитационные, социальные.

Семиотические обучающие модели включают систему заданий, предполагающих работу с текстом и переработку знаковой информации. В моделях такого типа предметная область деятельности развертывается с помощью конкретных учебных форм, в рамках которых выполняются задания, не требующие личностного отношения к изучаемому материалу.

В имитационных обучающих моделях учебные задания предполагают выход студента за рамки знаковой информации, соотнесение ее с будущей профессиональной деятельностью, осмысление знаний, которое происходит тогда, когда студент включает себя в ситуацию решения каких-то профессиональных задач.

Совместные поиски решения проблемы дают опыт коллективной работы в будущей профессиональной среде. Эта модель реализуется в деловых и учебных играх, НИРС, курсовых и выпускных квалификационных работах, через которые студент осваивает профессию как часть культуры, осмысливает свое отношение к труду, обществу, самому себе.

Согласно концепции контекстного обучения, студенты осуществляют в процессе обучения три основные формы деятельности: учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную, причем переход от одной формы к другой обуславливается логикой контекстного развертывания содержания обучения. Проектирование, организация и осуществление этих форм деятельности предполагают учет требований не только со стороны изучаемой навыки, на основе которой строится

учебный процесс, но и со стороны образовательной профессиональной деятельности.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. В чем заключается идея целостности при рассмотрении компетенции?
2. Какова природа компетентности?
3. Назовите основные принципы реализации компетентного подхода при подготовке правоохранительных органов.

### **Список литературы**

1. Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д. Контексты содержания образования. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова. 2003. – 80 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Павлова И.В. и др. Применение проектного метода обучения в инженерном вузе: учебное пособие. – Казань: РИЦ «Школа», 2019, 222 с.
4. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
5. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

## **1.3. Технологии модульного обучения**

Цель технологии модульного обучения – создание условий выбора для полного овладения содержанием образовательных программ в разной последовательности, разном объеме и темпе через отдельные и независимые учебные модули с учетом индивидуальных интересов и возможностей субъектов образовательного Модульное обучение отличается от других видов обучения:

- учебная деятельность организуется в соответствии с модульной учебной программой. Каждый модуль характеризуется законченностью, самостоятельностью дидактической единицы, имеющей свой информационный потенциал, методическое руководство по его усвоению и методическое сопровождение образовательного процесса;
- модульное обучение позволяет выбрать уровень направленности, глубину освоения учебной программы. В основе этого выбора и

построения образовательного процесса – деятельность педагога, трансформирующаяся от источника передачи информации и получения обратной связи с обучающимся в виде контроля на информационно-ориентирующую, а также консультирующую и координирующую;

- взаимодействие между педагогом и обучающимся осуществляется в рамках подготовки и обучения по данному модулю;

- при реализации модульного обучения между педагогом и обучающимся осуществляются субъект-субъективные отношения в учебном процессе, что инициирует продуктивную деятельность обучающегося посредством консультирования, активного участия в самостоятельной подготовке;

- в данной форме обучения в максимальном объеме может быть реализована балльно-рейтинговая система контроля достижений в учебно-воспитательном процессе.

Основными принципами модульного обучения являются:

- построение обучения на модульной основе, что позволяет наиболее эффективно усвоить необходимый материал за счет эффективной системы контроля результатов процесса обучения с последующей корректировкой образовательного процесса;

- определенные объемы модуля увеличивают эффективность образовательного процесса;

- возможность гибкого изменения модуля, что позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся;

- осознание конечных целей обучения;

- субъектно-субъектная деятельность педагога и обучающегося;

- эффективная система подготовки и проведения консультаций;

- система контроля результатов изучения модуля;

- принцип целостности, суть которого заключается в специфике модульного обучения, состоящей в освоении учащимися отдельных

учебных единиц в виде модулей и интеграции совокупности данных единиц в содержании всего изучаемого курса (рис. 5).

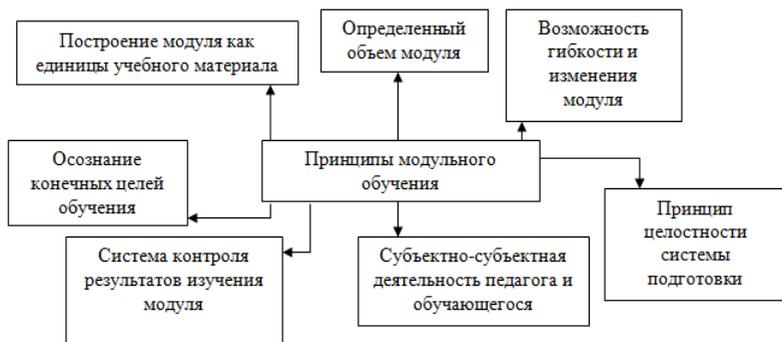


Рисунок 5

Основные признаки модуляции обучения как единицы обучения:

- относительная самостоятельность;
- взаимосвязь с другими модулями учебной программы;
- определенная последовательность перехода от одного модуля к другому в определенной последовательности;
- итоговая оценка (балльно-рейтинговая оценка, позволяющая перейти к изучению следующего модуля);
- целостность учебной программы;
- взаимная связь с другими модулями других учебных программ;
- определенный объем модуля;
- определенные временные рамки для изучения модуля.

На методическом и организационном уровнях модуляция обучения базируется на следующих основных положениях:

- реализация содержания модуля в рамках учебной дисциплины;

- определенные цели, задачи;
- формирование знаний, умений, навыков в контекстном подходе как прогнозируемый результат образовательной деятельности;
- учебно-методическое обеспечение и сопровождение, процесс обучения и освоения учебной программы на основе модуляции обучения;
- техническое и материальное оснащение учебной деятельности;
- наличие базового и вариативных компонентов;
- организационные формы, управленческие функции и виды деятельности, необходимые для организации процесса изучения модулей;
- виды, формы, периодичность, специфика, контроля, критерии оценки результатов освоения и возможности перехода к изучению следующего модуля (модулей).

Разработка и подготовка модулей включает в себя следующие этапы:

- определение целей и задач из определенного круга потребителей модульной образовательной программы;
- анализ и взаимосвязь с другими модульными программами;
- определение перечня компетенций, необходимых для освоения, формирования знаний, умений, навыков;
- определение перечня модулей, исходя из целесообразности, эффективности, временных рамок и других параметров;
- разработка модулей.

При осуществлении подготовки модулей образовательной программы необходимо:

- проанализировать материал с точки зрения возможности создания модуля;
- установить цели, определить дидактические задачи, методологию достижения цели и контроля за достигнутым результатом;
- спроектировать учебный модуль и деятельность педагога с учетом возможностей обучающихся;

- осуществить экспертную проверку модульной программы с целью ее возможной коррекции и адаптации в соответствии с планируемыми и реальными результатами достижения целей (рис. 6).

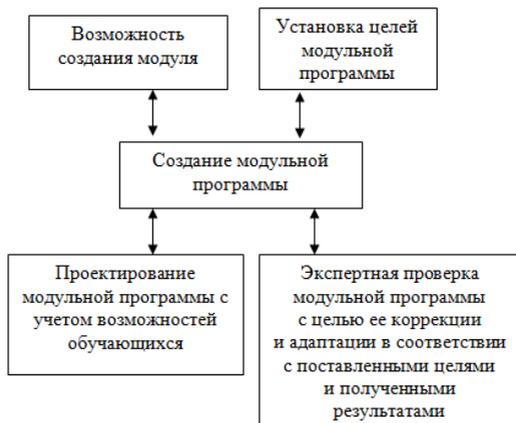


Рисунок 6

При организации работы по проведению занятий в рамках модульного обучения модульной программы целесообразно на основе практического опыта осуществлять деятельность в соответствии со следующими требованиями:

- название модуля сформулировано конкретно, емко;
- дано описание компетенций, формируемых в результате изучения модуля, и показана взаимосвязь с другими модулями с точки зрения компетенций, формируемых по изучению всей учебной дисциплины;
- обоснованы уровни компетенций в соответствии с процессом изучения модуля;
- разработаны методические материалы, связанные с входным тестированием и критерием оценки сформированности компетенций согласно выделенным уровням;
- прописан личный опыт педагога;

- прописан актуализированный опыт;
- прописаны и определены формы реализации научно-практических и учебно-методических знаний, необходимых для формирования компетенций;
- предусмотрены формы реализации практических заданий, применение и закрепление передового, нового опыта изучения модуля;
- предусмотрено выходное тестирование, позволяющее определить уровень сформированности компетенций;
- предусмотрена возможность коррекции модульной программы деятельности обучающихся по результатам выходного контроля и перехода к изучению следующего модуля.

Из практического опыта педагогической деятельности можно предложить следующее построение и реализацию модульной программы в образовательных организациях МВД России:

- количество модулей прямо пропорционально зависит от педагогических целей;
- в среднем целесообразно, по нашему мнению, 10-20 часов учебного курса в течение семестра до 3 модулей [1, с. 66];
- модуль должен содержать логически законченные части;
- учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся предусматривает рекомендации по выполнению задания, а также опорные конспекты занятий, тезисные конспекты лекционных занятий, рекомендации по изучению нормативных источников и научно-учебной литературы;
- тематика изучения материала, а также задания по изучению модуля определяются для каждого обучающегося персонально (по согласованию с преподавателем) с учетом его индивидуальных особенностей, а также педагогических целей модульной программы;
- определенные сроки выполнения и оценки конкретной работы.

При оценке результатов индивидуальной работы обучающихся важным является соблюдение следующих требований:

- индивидуальные темы для самостоятельной подготовки создают возможность для не простого переноса текста из открытых источников, а непосредственной работы с материалами;
- соблюдение сроков требует от обучающихся постоянной работы;
- при проведении групповой работы необходимо конкретно определить объем участия каждого обучающегося;
- при изучении модуля необходимо использовать тестирование, подразумевающее определение наиболее актуальных ключевых вопросов, практических ситуаций, разрешение которых будет способствовать достижению педагогических целей изучения модульной программы;
- по итогам изучения модуля учебной дисциплины необходимо подготовить и провести деловую или ситуационно-ролевою игру, что создает необходимость подготовки сценария (корректируемого преподавателем), а также распределения ролей внутри группы;
- по результатам изучения модуля обучающиеся должны персонально предоставить презентацию индивидуальной работы в течение изучения модуля;
- при оценке индивидуальной работы обучающихся целесообразно использовать балльно-рейтинговую систему, которая позволяет в зависимости от сложности и трудоемкости работы начислить баллы за проделанную работу, а также предусмотрена система штрафов за некачественное выполнение учебной деятельности;
- в процессе изучения модуля учебным планом должны быть предусмотрены индивидуальные и групповые консультации;
- в качестве учебно-методической литературы по изучению курса необходимо использовать базовые учебники, в которых излагаются основные понятия и положения, в качестве дополнительных ис-

точников – учебные пособия в схемах, образцы процессуальных документов, макеты уголовных дел, сборники практических ситуаций и практических заданий;

- должны быть даны методические рекомендации по изучению каждого модуля и всей учебной дисциплины в целом;

- необходимо подготовить методическое сопровождение самостоятельной работы обучающихся по каждому модулю, предусматривающее развернутое описание задания, формы и методы контроля и оценки, рекомендуемую научную, учебно-практическую литературу и нормативные источники, определена система рейтинга и баллов за каждый вид учебной работы.

Деятельность педагога в реализации технологии модульного обучения основывается в следующих принципах:

- стимулирование познавательной активности;
- развитие самостоятельной учебной деятельности обучающихся;

- использование современных информационных технологий в модульной программе;

- оптимальное и эффективное использование учебного времени за счет использования современных информационных технологий, методического обеспечения построения модульной программы;

- ориентация на заданный уровень учебных достижений;
- ориентация на научный потенциал изучаемого материала;
- систематический контроль и оценка учебных достижений в процессе изучения модуля;

- эффективное сочетание индивидуальной и групповой организации учебной деятельности (рис. 7).



Рисунок 7

Современное применение технологии модульного обучения в образовательных организациях МВД России позволяет реализовать следующие учебно-методические задачи:

- увеличение объема самостоятельной подготовки курсантов и слушателей при изучении учебных дисциплин юридической направленности;
- формирование навыков написания и оформления результатов своей работы в виде аналитических текстов, конспектов;
- подготовка презентационного материала;
- приобретение навыков самостоятельной работы с нормативными источниками, учебной и научно-практической литературой;
- формирование способности работать в команде, самостоятельно принимать решения;
- приобретение навыков, оценки, самооценки, контроля, самоконтроля учебных достижений.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Модульное обучение: понятие, основные черты отличные от других технологий.
2. Принципы модульного обучения.
3. Этапы разработки модуля применительно к реализации модульной программы в образовательных организациях МВД России.
4. Роль педагога в реализации технологии модульного обучения.

### **Список литературы**

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д. Контексты содержания образования. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова. 2003. – 80 с.
3. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учебное пособие. – Казань: Изд-во КГТУ, 2004. – 212с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

## **1.4. Технология проблемного обучения**

Проблемное обучение – организованный педагогом способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения, учится мыслить, творчески усваивать знания [3, с.10]. Проблемное обучение является одной из современных технологий обучения. Его суть состоит в разрешении противоречий, которые возникают в сознании обучающегося между теми знаниями, умениями, навыками, которыми он обладает, и теми знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для разрешения проблемных задач, существующих в различных сферах общественной жизни.

Основные признаки технологии проблемного обучения:

- стимулирует обучающихся к самостоятельной учебной работе;
- активизирует потенциал самостоятельного поиска информации;
- стимулирует самостоятельную активность в поиске решений, инициативность, самостоятельность;
- активно развивает логическое мышление, интуицию;

- развивает способность творческого подхода к решению проблемных заданий, как в теории, так и в практике;

- развивает способность использования и применения как общенаучных методов исследования – индукции, дедукции, анализа, синтеза, обобщения, систематизации и др., так и специальных методов исследования – анкетирования, интервьюирования, работы со статистикой и др.;

- развивает познавательный интерес к изучаемой дисциплине;

- позволяет реализовать и осуществлять междисциплинарные связи при реализации поставленных задач;

- позволяет развивать научный потенциал обучающегося, понимать проблему с научной точки зрения и генерировать возможные пути разрешения с точки зрения формирования предложений по совершенствованию действующего законодательства;

- позволяет творчески само реализоваться в учебно-воспитательном процессе.

Основные этапы организации проблемного обучения:

- нахождение противоречий в материале, подлежащем изучению;
- необходимость преодоления этих противоречий;
- создание задания для преодоления этих противоречий;
- анализ условий для решения заданий;
- установление зависимостей между данными;
- составление программы решения задания;
- актуализация знаний и приобретение знаний, недостающих для решения заданий;
- выдвижение гипотез решения заданий;
- разработка систем действий, необходимых для решения заданий;
- контроль за реализацией решения;
- получение конкретных результатов и выявление новых проблем, которые необходимы для разрешения (рис. 8).

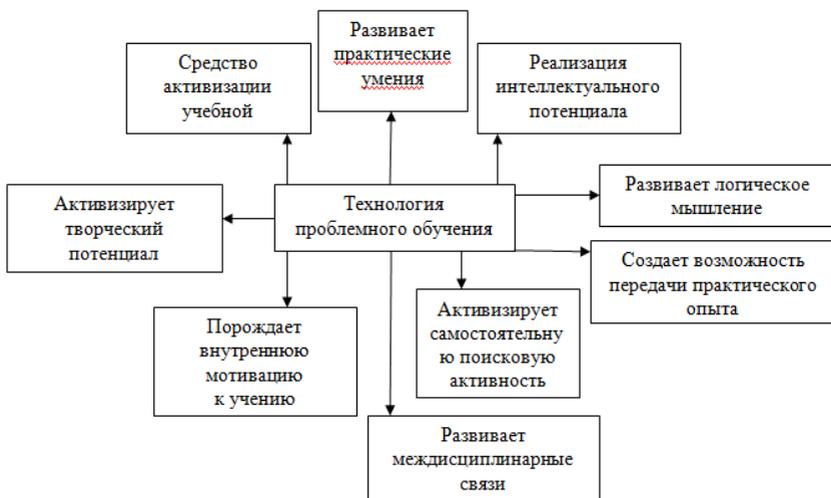


Рисунок 8

Проблемы можно разделить в соответствии с неопределенным объектом на следующие группы:

- получение новых знаний;
- получение новых умений;
- опыт творчества;
- ценностно-эмоциональное отношение.

Вторая группа проблем выстраивается по функциональному признаку образовательного процесса:

- определение целей и в соответствии с этим реализация учебной деятельности;
- создание условий для восприятия, осознания, закрепления необходимой первоначальной информации;
- общая организация и создание условий, способов продуктивной деятельности;

- использование и организация способов творческой деятельности;
- обобщение усвоенных знаний и интеграция их в новые знания;
- реализация контроля образовательной деятельности (рис. 9).

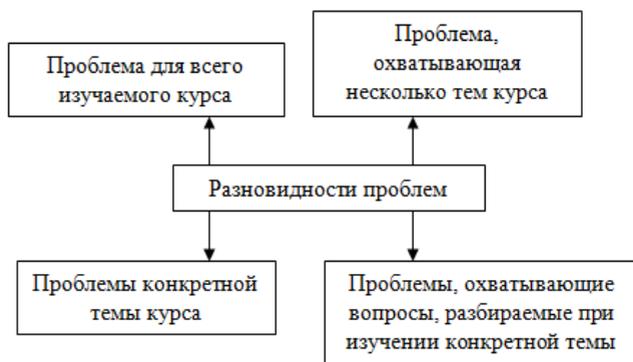


Рисунок 9

В проблемном обучении целесообразно применять следующие методы:

1. Правильное изложение материала:
  - а) формируется проблема;
  - б) предлагаются варианты ответов или решения;
  - в) обучающиеся в ходе наблюдения за поиском определяют свой выбор.
2. Поисковый метод:
  - а) активное вовлечение обучающихся в процесс решения данных задач;
  - б) контроль процесса поиска решения задания со стороны педагога.
3. Исследовательский метод:
  - а) обучающихся включают в процесс определения научной проблемы;
  - б) определение методов исследования;
  - в) осуществление эксперимента;
  - г) обобщение и анализ результатов.

При конструировании проблем необходимо опираться на следующие положения:

- проблемы или кризисные ситуации из практической деятельности правоохранительных органов;
- проблемы, описанные в учебных пособиях со своим пониманием содержательных противоречий;
- проблемы, которые формируются обучающимися из собственного практического опыта;
- проблемы, которые формируются из противоречий, возникающих между теорией и практикой реализации норм;
- противоречия, возникающие между статистическими данными и динамикой, тенденцией, факторами;
- противоречия, которые возникают на уровне объяснения противоречий предполагаемого и реального существующего;
- противоречие между возможностью решения задания в теоретическом плане и отсутствием практического способа решения задания;
- противоречия, происходящие в установлении причинной связи между действиями и полученными результатами (рис. 10).



Рисунок 10

Основные учебно-методические рекомендации субъектам учебного процесса:

- проанализируйте условие задачи с последующим запоминанием основных требований задачи;
- определите противоречие в задаче;
- используйте различные методы решения задания;
- в случае нехватки данных необходимо проанализировать задание и применить имеющиеся знания в поиске способов решения задания;
- предложите свой способ решения задачи;
- применяйте планирование в решении задачи;
- проверьте Ваше решение с ответом по сути вопросов, поставленных в заданиях;
- необходимо проверить, не противоречат ли условия задачи Вашему решению;
- проверьте эффективность способа решения задачи;

- проверьте, все ли Вы учли и все ли возможные выводы сделали. Основные приемы моделирования проблемного учебного занятия:
- вводное слово преподавателя;
- постановка проблемы в начале учебного занятия;
- исторический обзор существования и развития проблемы, существующих путей решения с научной точки зрения и в практической деятельности;
- определение научных, практических методов и способов разрешения данной проблемы;
- методологический анализ возможных способов решения проблемы;
- постановка проблемных вопросов по ходу решения проблемы;
- стимулирование самостоятельной деятельности обучающихся;
- предоставление возможности выражения обучающимися собственной позиции по решению проблемы;
- обзор и возможность изучения передового опыта решения проблемы;
- осуществление контроля в ходе решения проблемы;
- использование примеров из практической, служебной деятельности.

#### **Вопросы для самоконтроля**

1. Понятие проблемного обучения, его основные признаки.
2. Этапы организации проблемного обучения.
3. Методы проблемного обучения: виды и способы реализации.
4. Основные приемы моделирования проблемного учебного занятия.

#### **Список литературы**

1. Бабичева Т.А. Проблемное обучение в процессе активизации познавательной деятельности студентов // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 6. – С. 12-17.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

3. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

4. Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения // Оконь В. Основы проблемного обучения. Пер. с польск. – М.: Просвещение, 1968. – С. 186-203.

5. Радулова Е.Н. Создание проблемной ситуации // Открытая школа. – 2009. – № 6. – С. 51-52.

### **1.5. Технологии обучения в сотрудничестве**

Технологию обучения в сотрудничестве целесообразно использовать в образовательной практике с целью преодоления индивидуально-го характера учебной деятельности обучающихся и стремления их к индивидуальным образовательным достижениям. Данная технология позволяет приобрести опыт и навыки совместной деятельности, которые впоследствии могут стать необходимыми в профессиональной, социальной, служебной деятельности.

Основная цель технологии – сформировать у обучающихся умения эффективно осуществлять совместную деятельность во временных командных группах и добиваться качественных результатов в образовании. Наличие у обучающихся умений работать в команде, в сотрудничестве является необходимым условием для освоения других образовательных технологий – например, деловой или ситуационно-ролевой игры, технологии проектов. Осуществляя обучение по данной технологии, обучающиеся развивают способность организации совместной деятельности, основанной на:

- принципах сотрудничества и осуществления участия в ней;
- развитии способности восприятия различных точек зрения;
- восприятию поведения других участников образовательного процесса;
- формировании чувства ответственности за совместный результат общей деятельности;
- формировании умений уважения различных точек зрения;

- формировании умений восприятия диалога партнеров;
- формировании умения ведения делового обсуждения;
- формировании навыков достижения согласия в спорных вопросах, в конфликтных ситуациях (рис. 11).

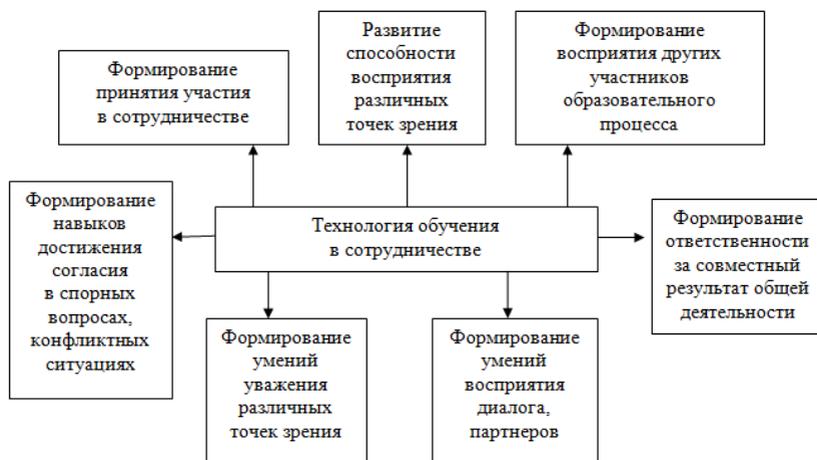


Рисунок 11

Именно эти качества необходимы для эффективной работы в коллективе. Данная технология способна вызывать у обучающихся эмоциональные переживания, которые связаны с общим стремлением к успеху и коллективным достижениям. Данная технология формирует качества, необходимые для совместной профессиональной служебной деятельности, требуемые для принятия решения и выполнения служебных, профессиональных задач – коллективных усилий. Кооперация определяется как взаимодействие людей, объединенных друг с другом для выполнения определенной деятельности, в частности служебной деятельности, в которой задание может выполняться с учетом результатов деятельности другого участника данного процесса. Совместная деятельность возможна с учетом индивидуальных особенностей и способностей успешного и эффективного взаимодействия, также необходимости

распределения между ними заданий таким образом, чтобы была преемственность и реальная возможность самостоятельного выполнения предыдущего в общей системе действий и принятия решений [1, с. 95]. В основе технологии обучения в сотрудничестве применяется метод групповой работы как формы кооперации. При организации работы и выработке социальных компетенций групповую работу необходимо организовывать по определенным правилам, что отличает ее от групповой работы, применяемой для реализации других целей – для формирования компетенций, связанных с формированием навыков когнитивного компонента. Данная групповая работа основывается на следующих положениях сотрудничества:

- взаимозависимость участников группы между собой наряду с личной ответственностью каждого за собственные успехи, а также успехи других участников;
- социальные аспекты обучения или способы общения между участниками группы;
- наличие общей оценки работы группы, которая складывается из результатов работы каждого участника.

Одним из основных типов взаимодействия является сотрудничество, в процессе которого участники, поддерживая друг друга, стремятся достигать совместного результата с учетом интересов каждого и оказания совместной помощи. В основе сотрудничества между субъектами образовательной деятельности лежит потребность выполнения образовательной деятельности, организованной в условиях равенства и партнерства, доверия, взаимопомощи, доброжелательности. Согласованность возможна при удовлетворении интересов всех сторон. При этом необходимо как бы принять позицию другой стороны, что становится возможным не просто в применении приемов совместных действий, но и при осуществлении духовной связи между партнерами, проявляющейся в принятии каждым участником общего дела. Это возможно только при условии поддержания благоприятных отношений между

участниками процесса взаимодействия, что составляет основу сотрудничества. Выделяют следующие типы сотрудничества:

- эмоциональный, базирующийся на создании атмосферы эмоционального настроения, основанного на активизации проявления чувств, ярко выраженных эмоций и выражении своего мнения;
- когнитивный, основанный на творческом поиске и логическом анализе, профессионализме, принятии нестандартных действий и решений, при котором каждый участник имеет свое собственное мнение и оценку правильности деятельности других участников.

Основным методом взаимодействия в процессе сотрудничества является добровольный обмен мыслями, усилиями, информацией. Взаимодействие и отношение возникают при наличии следующих типов зависимостей участников обучения:

- единой цели, достижение которой возможно при совместных усилиях;
- определенном источнике информации, при котором каждый участник владеет только частью информации, которая необходима для решения задач;
- формы оценки и поощрения.

Основными способами установления зависимости от целей осуществляемой деятельности являются:

- получение общего результата от всех участников;
- согласие каждого участника с общим результатом;
- необходимость выделения в табличной форме достижений каждого участника с рекомендательными уходами для практики работы в группе;
- определение работы каждого из участников относительно работы всей группы.

Основные способы установления зависимости от информации:

- оценка деятельности всех участников;

- индивидуальная оценка;
- оценка результатов деятельности других групп участников.

Оценивание результатов группой участников и преподавателями осуществляется по следующим показателям:

- академическая результативность группы участников;
- оценка самостоятельности решения задания;
- оценка настойчивости и изобретательности решения заданий;
- оценка творчества, а также расширения материала, необходимого для решения задания;
- возможность решения более сложных заданий;
- эффективность, реализуемая как каждым участником, так и всей группой;
- оценка способности проявлять доброжелательность, поддерживающее поведение в общих дискуссиях, в отношении других участников.

По итогам процесса обучения с помощью данной технологии осуществляется индивидуальная проверка знаний обучающихся с подведением итогов каждой группы участников, что позволяет выявить и затем скорректировать эффективность работы группы над выполнением задания, реализации принципа сотрудничества. В случае если показатели обучающихся будут несколько ниже предыдущих коллективных, которые выставляются за групповую работу, это означает, что выполнение заданий в группе осуществляется одним или несколькими обучающимися, а остальные только пользуются полученными результатами.

Эффективность технологии обучения в сотрудничестве может определяться следующими положениями:

- обязательное участие всех участников группы в выполнении задания или реализации принципа распределения деятельности между участниками;

- целесообразность распределения учебной группы на подгруппы в количестве от 3 до 7 человек, что создает возможность максимального участия всех обучающихся, а также активного обучения;

- эффективное распределение деятельности и ответственности за результаты работы, позволяющая максимальную самореализацию, ответственность за конечный результат с учетом индивидуальных, психологических составляющих личности;

- осуществление эффективной социальной поддержки, которая осуществляется педагогами, другими обучающимися, что оказывает влияние на участников, выполняющих задание;

- осуществление эффекта конформизма, т.е. изменение поведения отдельных участников под воздействием группы. Этот эффект может проявляться под влиянием трех основных факторов, а именно: высокой групповой сплоченности, директивного стиля управления лидера, групповой поляризации, создающей не игнорирование мнения отдельных участников, а принятие решения всей группы;

- осуществление эффекта отвержения, заключающегося в некоторой изоляции одного или отдельных участников по причине различных личностных отклонений;

- осуществление эффекта групповой принадлежности, который связан с тем, что участник является частью команды достаточно продолжительное время;

- осуществление эффекта кооперативной стратегии, определяющей постановку всех участников групповой деятельности в единый статус с одинаковыми требованиями к нормам поведения, взаимоотношениям [1, с. 100].

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Технология обучения в сотрудничестве: понятие, цели технологии.
2. Критерии выбора метода к технологии обучения в сотрудничестве.
3. Типы сотрудничества в процессе обучения.

### Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Гильберт Ю.З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащихся // Советская педагогика. – 1990. – №5. – 81 с.
3. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с. (мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Педагогика, 1980. – 146 с.

### 1.6. Технология «Дебаты»

Данная технология представляет собой игровую технологию, которая предполагает определенный уровень самостоятельной подготовки. Технология «Дебаты» является механизмом приобщения обучаемыми к ценностям и нормам гражданского, научного, профессионального общества, адаптации их к условиям современного общества, меняющегося законодательства, судебной реформы российского общества, предполагающего формирование умений создавать самостоятельные конструкции деятельности, ведение полемики, отстаивание своих интересов.

Технология «Дебаты» может использоваться в следующих сферах:

- в учебной деятельности в виде формы и технологии обучения отдельных дисциплин;
- в научно-исследовательской деятельности, способствующей формированию навыков работы с источниками информации, нормативной, научно-практической литературы, использования методов научного поиска и исследовательской деятельности;
- в воспитательной деятельности – формирование навыков самопрезентации;
- является разновидностью интеллектуальной игры.

Данная технология позволяет:

- создавать необходимость глубокой и всесторонней подготовки к дебатам;
- выстраивать логическую цепочку доказательств, необходимых для отстаивания мнения по решению задания;
- формировать навыки анализа, обобщения и сопоставления различных подходов и идей решения задания;
- развивать процессуальные навыки обрабатывания информации, использования информационных ресурсов, возможности конспектирования текстов;
- развивать способности концентрации на основной сути проблемы;
- развивать навыки культуры дискуссии, использования языка невербального общения – жестикюляции, интонации;
- развивать умения учитывать мнение оппонентов дискуссии, анализа их доводов, «терпимости» к противоречивым точкам зрения;
- развивать умение четкого выражения своих мыслей в письменной и устной формах.

При проведении дискуссии необходимо соблюдать следующие правила:

- возможность свободного обмена мнениями между участниками;
- уважение мнений других участников группы;
- терпение к критическим высказываниям участников.

Технологические этапы проведения организационно-деятельной игры включают в себя:

- проектирование проблемной ситуации (определение целей и задач, содержания, методов, средств и состава группы участников);
- постановку проблемы (актуализация имеющихся противоречий данных в задании, коллективное обсуждение целей и задач, способов деятельности и создании группы);

- работу по творческим группам (состоит из проектировочной и исполнительской деятельности). Проектировочная деятельность включает в себя определение собственных целей и задач, определение способов их достижения, принятия решений, а также составление программы деятельности. Исполнительская деятельность заключается в реализации программы, выработке позиции группы участников, а также в контроле и последующей коррекции рабочего процесса;
- общее обсуждение и защиту позиции каждой группой участников (научное обоснование и аргументирование позиции, отстаивание или изменение ее);
- организацию рефлексии, состоящей в анализе познавательной коммуникативной деятельности каждого участника, а также группы участников и целого коллектива.

## Структура проведения игры «Дебаты»

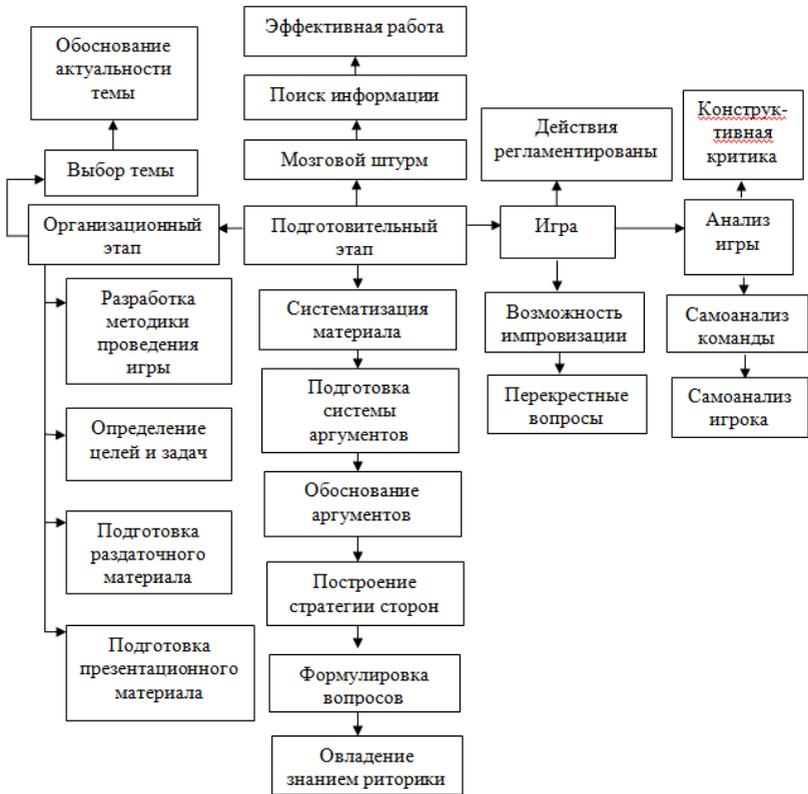


Рисунок 12

## Этапы технологического цикла организационно-деятельных игр

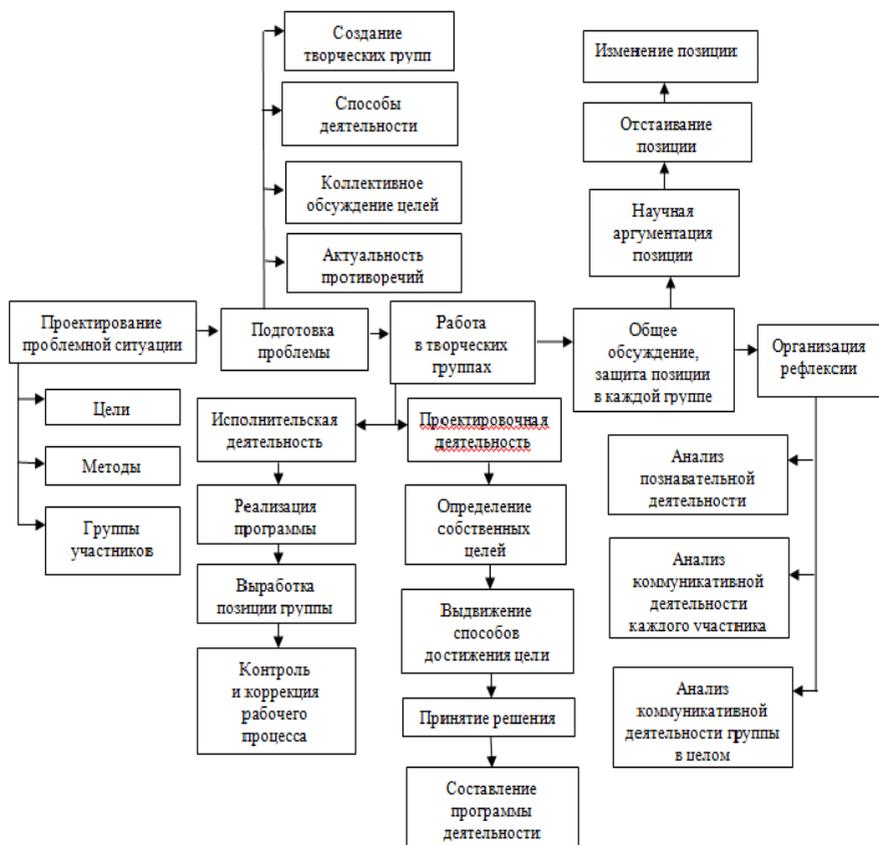


Рисунок 13

### Вопросы для самоконтроля

1. Понятие технологии «Дебаты», сферы применения данной технологии.
2. Условия использования технологии «Дебаты».
3. Структура проведения технологии «Дебаты»: характеристика каждого этапа.
4. Этапы технологического цикла организационно-деятельных игр.

### Список литературы

1. Бобкова Н. Д. Образовательные дебаты как средство самоорганизации студентов: учебное пособие. – Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2008. – 68 с.

2. Использование технологии «Дебаты» в преподавании учебных предметов на профильном уровне и элективных учебных предметов : сб. ст. / сост. А. Н. Логинова. – Ярославль: ИРО, 2007. – 32 с.
3. Технология «Дебаты» в компетентностно-ориентированном образовании : учеб.-метод. пособие для преподавателей, магистров, аспирантов / А.В. Кирьякова [и др.]. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 2011. – 119 с.
4. Технология «Дебаты» // Современные образовательные технологии : учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – 2-изд., стер. – М., 2011. – Гл. 2.6. – С. 112-128.
5. Турик Л.А. Дебаты: игровая развивающая образовательная технология: учебное пособие. – Ростов-н/Дону, 2012. – 188 с. – (Педагогическое образование).

### **1.7. Технология контекстного обучения**

В современных условиях развития общественных процессов большое внимание уделяется профессиональной подготовке сотрудников полиции, что обусловлено реформой системы правоохранительных органов в Российской Федерации, установлением требований, предъявляемых обществом к профессиональной компетентности и личности полицейского. Это создает необходимость совершенствования форм, технологий профессионального обучения.

Анализ современного содержания, методик и педагогических технологий подготовки специалистов в образовательных организациях позволил определить противоречия, состоящие в отрыве теоретической подготовки от практической деятельности, от деятельности учебной к деятельности профессиональной. Исправить такое негативное положение, по мнению А.А. Вербицкого, предполагается новым типом обучения – контекстным, отражающим тенденцию соединения обучения с профессиональной деятельностью, интегрирующим обучение, науку, производство. При этом основной единицей, определяющей работу преподавателя и обучающегося, становится не порция учебной информации, а ситуация в ее предметной и социальной определенности [2, с.74]. Контекстное обучение создает возможность стать обобщающей теоретической базой различных разрозненных методик, педагогических технологий, активизации обучения обучающихся путем их сближения с будущей профессиональной, служебной деятельностью. Это положение

вполне обоснованно, поскольку общей основой данных методик и педагогических технологий является их профессиональный контекст. А.А.Вербицкий определяет контекстное обучение как обучение, в котором с помощью системы дидактических методов, форм, средств создается модель предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение обучающимся абстрактных знаний как знаковых систем накладывается на канву профессиональной деятельности. Умение здесь выступает не просто формой «учиться, чтобы получить знания», а выступает той формой личностной активности обучающегося, которая способна обеспечить воспитание предметно-профессиональных и социальных качеств будущего специалиста. Основа контекстного обучения ложится в основу деятельностной теории передачи и усвоения социального опыта, которая создает возможность объяснения и прогнозирования процессов перестройки в сфере профессионально-ориентированного образования. Посредством контекстного обучения осуществляется адаптация социального опыта, развитие психических функций и способностей будущего специалиста, системы его отношений с объективным лицом, другими людьми и самим собой [1, с. 87]. При таком подходе обучения А.А. Вербицкий выделяет следующие базовые формы деятельности обучающихся, которые позволяют осуществить переход от одной базовой формы к другой:

- учебная деятельность академического типа, основой которой являются лекционные и семинарские занятия;
- квазипрофессиональная деятельность, включающая в себя деловые, ситуационно-ролевые игры;
- учебно-профессиональная деятельность, включающая в себя различные виды практик, а также выпускные квалификационные работы.

Для перехода от одной базовой формы к другой выступают остальные формы обучения, используемые в образовательных организациях МВД России:

- практические занятия;
- имитационное, математическое моделирование;

- анализ конкретных служебных ситуаций;
- анализ конфликтных, кризисных ситуаций;
- разыгрывание роле в моделируемых ситуациях профессиональной, служебной деятельности;
- введение специальных курсов.

В своей системе все это составляет технологию контекстного обучения, которая позволяет преодолеть указанное противоречие. При этом основой является не какая-то отдельно взятая форма организации деятельности обучающихся, а совокупность традиционных и новых форм, методов, средств обучения, в которых знания выполняют функции ориентировочной основы будущей профессиональной, служебной деятельности, а формой организации учебной работы обучающихся является воссоздание усваиваемого содержания в рамках профессионально-значимых проблем и задач.

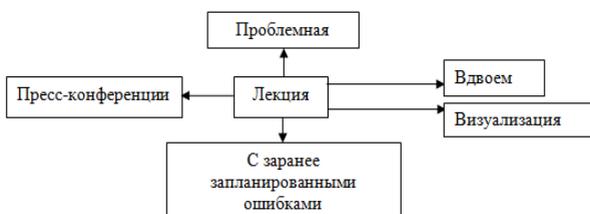


Рисунок 14

Информационная традиционная лекция:

- наиболее экономичный, достаточно эффективный способ передачи информации;
- ориентирует в учебном материале;
- формирует первичные теоретические представления об изучаемой дисциплине.



Рисунок 15

В основе построения формы лекционного занятия контекстного типа заложены следующие переходы:

- от субъективно-объективных отношений преподавателя и обучающихся к субъект-субъективным;
- от безличностного взаимодействия между преподавателем и обучающимся к межличностному;
- от монолога к диалогу;
- от запоминания обучающимся готовой информации на лекционном занятии к порождению у него собственного мыслительного процесса в ходе занятия;
- от групповой формы общения к коллективной совместной, реализуемой в форме круглого стола;
- от простого запоминания информации как основной цели обучения к знаниям как средству практических действий и поступков;
- от преимущественной активности лектора к активности лектора и обучающихся;
- от воссоздания предметного контекста науки к предметному и социальному контексту практического использования знаний в жизни, профессиональной и научной деятельности [2, с.157].

## Глава II. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

### 2.1. Метод микрообучения

Данный метод позволяет отработать у обучающихся отдельные умения и сформировать навыки имеющимися компонентами определенных компетенций. В процессе обучения проводится анализ определенного вида профессиональной, служебной деятельности, при этом определяются отдельные ситуации, позволяющие сформировать конкретные умения. Основные приемы микрообучения:

- заинтересованность обучающихся в постановке заданий;
- использование невербальных коммуникативных стимулов (мика и т.д.);
- использование системы поощрений и порицаний;
- проверочный опрос, наводящие вопросы;
- приемы, позволяющие обучающимся осуществлять обобщение материала;
- использование стимулирования творческой активности;
- использование методов активизации внимательности к изучаемому материалу и определение степени внимательности по внешним признакам;
- использование примеров практической деятельности;
- презентация материала.

При проведении занятия может использоваться метод диалогической дискуссии, являющейся наиболее фундаментальной формой межличностного общения, в процессе которой обучающийся вступает в контакт с другими участниками. В процессе диалога происходит обмен информацией, собственными суждениями, получение разъяснений, выяснения непонятого, подтверждаются или опровергаются различные точки зрения.

Метод дискуссии позволяет обсуждать проблемные, спорные вопросы. Дискуссию целесообразно проводить в малых группах. Мотиватором дискуссии выступает проблемная ситуация, поставленные задачи, вопросы. По окончании дискуссии необходимо подвести итоги, сделать выводы и дать рекомендации по дальнейшей подготовке обучаемым. При подведении итогов дискуссии необходимо получить ответ на следующие вопросы:

- какие новые знания получены в ходе проведения дискуссии;
- по каким позициям взгляды участников совпадают;
- по каким позициям взгляды участников расходятся;
- вопросы, возникающие в ходе дискуссии.

По формам проведения можно выделить дискуссии открытые и письменные (рис. 16).



Рисунок 16

При разработке технологии необходимо соблюдать:

- равенство участников диалогического взаимодействия;
- вопросы и задания должны иметь актуальный характер;
- проблемность в вопросах и заданиях;

- возможность высказывания суждения о поставленных вопросах и суждениях;
- лично-ориентированная направленность в образовательном процессе.

Этапы проектирования технологии диалогической формы организации семинарского занятия представлены на рис. 17.

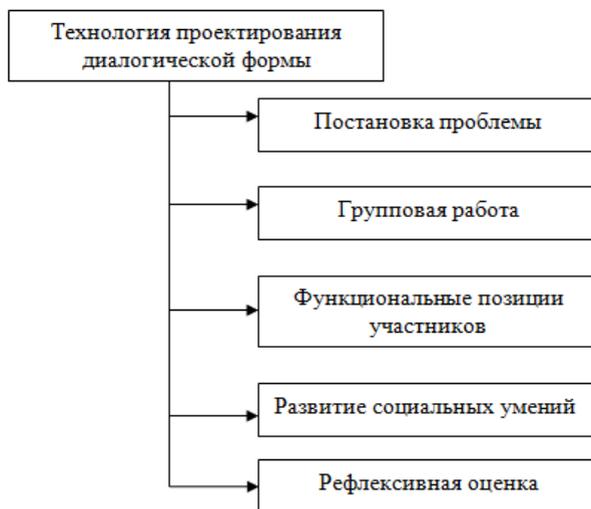


Рисунок 17

Общая постановка задачи, проблемы:

- подготовительный этап;
- разработка проекта групповой работы;
- этап реализации.

Технология диалогической формы включает три этапа (рис. 18).

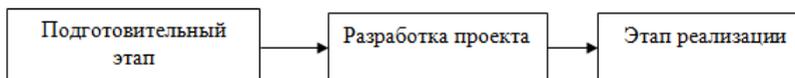


Рисунок 18

Подготовительный этап:

- определение цели совместной деятельности;
- формирование проблемы и обсуждение проблемы с участниками;
- выбор формы групповой работы;
- обсуждение проблемы с группой, определение содержания проблемы;
- распределение ролей между участниками группы;
- задания, разъяснения для участников исполняющих те или иные роли;
- определение критериев оценки;
- определение технических средств обучения;
- определение организаторов дискуссии (рис. 19).

#### **Вопросы для самоконтроля**

1. Микрообучение: понятие метода и основные приемы.
2. Метод дискуссии на семинарских занятиях.
3. Этапы технологии диалогической формы: понятие и реализация.

#### **Список литературы**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
2. Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д. Контексты содержания образования. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. – 80 с.
3. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с. (мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
4. Профессиональная педагогика: учебник / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – Изд. 3-е, перераб. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. – 456 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Педагогика, 1980. – 146 с.

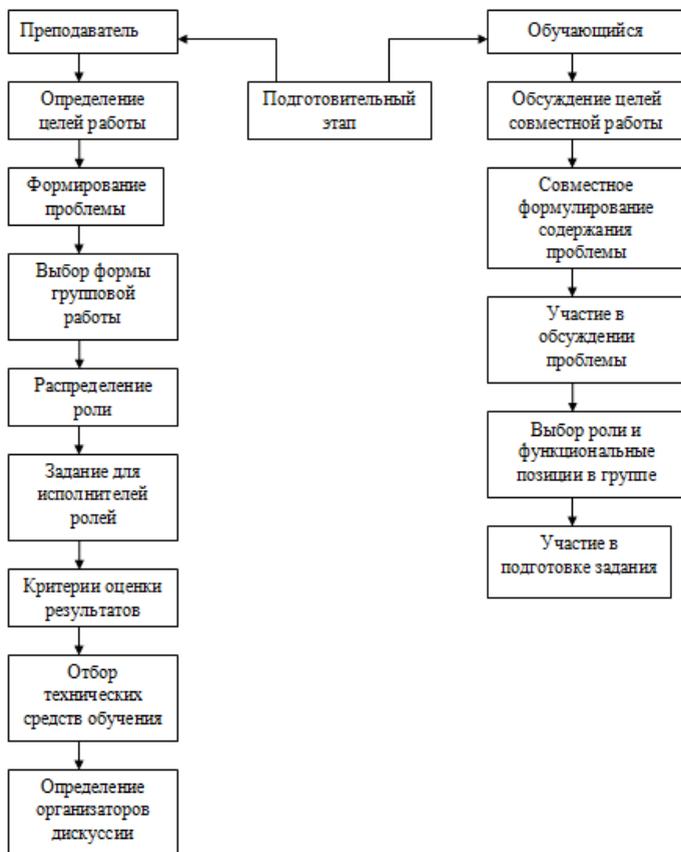


Рисунок 19

## 2.2. Технология диалогового семинара

Относительно самостоятельной организационной формой обучения в образовательных организациях МВД России является проведение семинарских, практических занятий. Семинарское занятие предусматривает самостоятельную предварительную работу с последующим обсуждением обучаемыми тех заданий и вопросов, которые призваны

обеспечить углубленное расширение и систематизацию знаний, выработку умений, навыков творческой деятельности [1, с. 200]. Современная методика проведения семинарского занятия заключается в проведении интерактивной формы проведения семинара, т.е. с использованием элементов практического занятия, решение задач, практических ситуаций, использование мультимедийного оборудования, учебных фильмов. Одной из эффективных методов проведения семинарского занятия является проведение занятия в форме диалога (рис. 20).

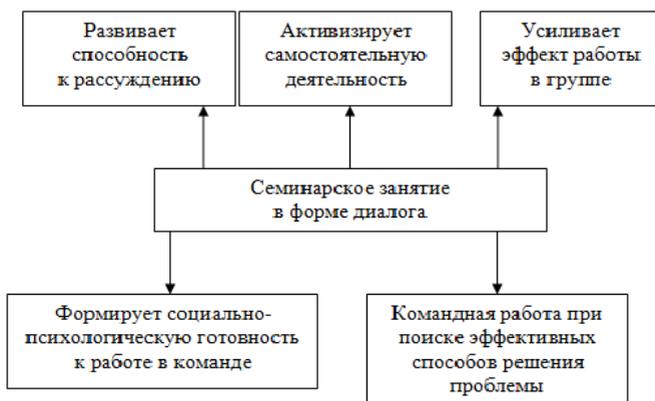


Рисунок 20

Целью диалоговой формы проведения семинарского занятия является:

- активизация деятельности обучающихся в образовательном процессе;
- обучение социальной роли в ходе коллективного принятия решения.

В образовательном процессе выделяются следующие формы проведения занятия в форме диалога:

- обсуждение проблематики;
- групповые дискуссии;
- разработка проектов;

- совместный поиск решений проблемы или мозговой штурм;
- тренинги и др.;
- организационно-деятельные игры;
- ситуационно-ролевые, деловые игры и др. (рис. 21).

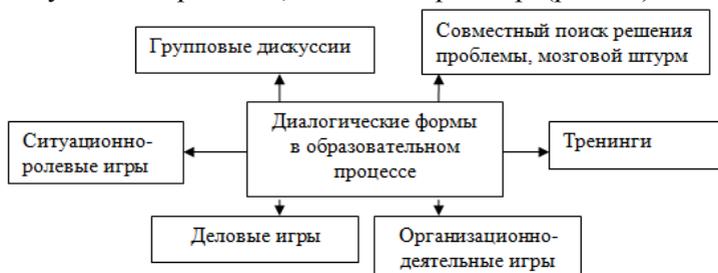


Рисунок 21

Исходя из практики реализации диалогической формы проведения семинарского занятия, наиболее эффективной является деловая ситуационно-ролевая игра, которая представляет собой имитацию реальной профессиональной, служебной деятельности, направленную на разрешение учебной задачи, усвоение практического опыта.

В основе деловой игры заложено:

- распределение ролей;
- меняющаяся игровая ситуация;
- взаимодействие с другими участниками деловой игры.

Методика проведения деловой игры возможна при выполнении следующих условий:

- распределение группы на участников деловой игры;
- осуществление подготовки участников;
- разделение группы обучающихся при необходимости на подгруппы;
- определение круга вопросов, которые требуют разрешения;
- оценка работы по итогам занятия (рис. 22).

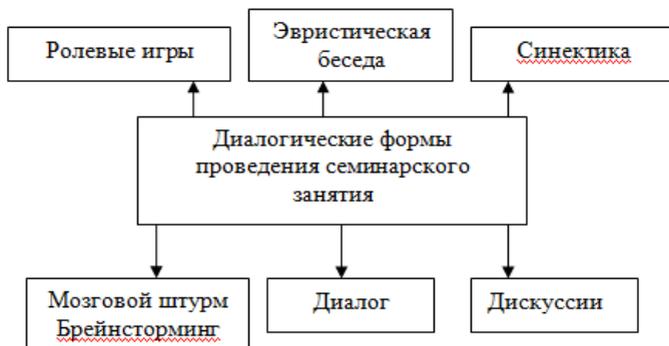


Рисунок 22

#### Вопросы для самоконтроля

1. Современная модель семинарского занятия: понятия, критерии.
2. Диалог как форма проведения семинарского занятия.
3. Понятие игры на занятии, виды игр.

#### Список литературы

1. Профессиональная педагогика: учебник / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – Изд. 3-е, перераб. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. – 456 с.
2. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., Логос, 1999. – 272 с.
3. Новиков А.М. Методология образования. Изд. 2-е. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.
4. Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: учебное пособие. – Краснодар, 2000.

### 2.3. Брейнсторминг («Мозговой шторм»)

Данная технология обладает высоким развивающим потенциалом, более высоким, чем деловая или ситуационно-ролевая игра. Технология позволяет разделить обсуждаемую проблему на две части, решение которых может состоять из следующих двух этапов:

Первый этап:

- плюрализм мнений;
- решение проблемы;
- коллективный поиск решения;

- стимуляция интеллектуального потенциала.

Второй этап:

- классификация выдвинутых идей;
- критическое обсуждение предлагаемых решений и выдвигаемых идей (рис. 24)

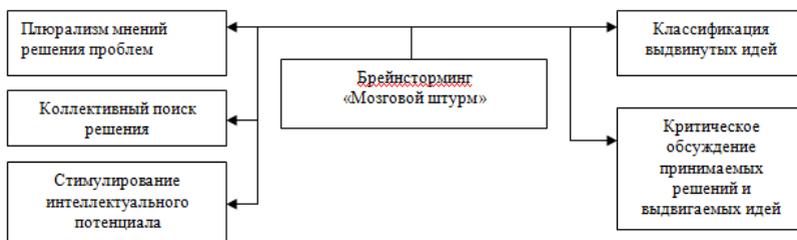


Рисунок 23

#### Вопросы для самоконтроля

1. Цели «мозгового шторма».
2. Основные этапы технологии «мозгового шторма».

#### Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. – М., 1996. – С. 341-402.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Педагогика, 1980. – 146 с.

### 2.4. Эвристическая беседа

- в процессе обучения создается проблемная ситуация;
- предполагаются различные варианты решения задач и возможные результаты;
- в процессе обсуждения могут обучающимися задаваться вопросы и вноситься такие коррективы в планы преподавателя;
- возможно получить другой, нестандартный, неожиданный результат решения задания как для обучающихся, так и для преподавателя (рис. 24).

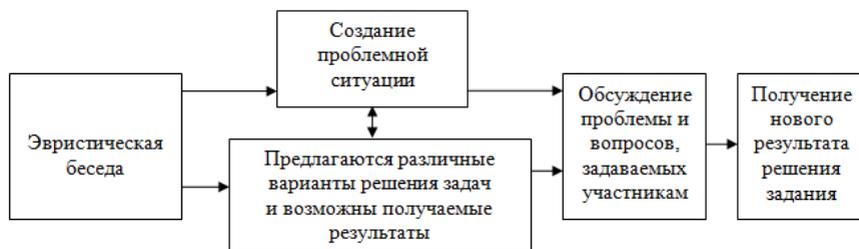


Рисунок 24

### Вопросы для самоконтроля

1. Основные критерии эвристической беседы.
2. Этапы эвристической беседы и предполагаемый конечный результат.

### Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
3. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие. – М.: ООО «Дом педагогики», 2006. – 231 с.
4. Седова Н.Е. Теория и практика подготовки учителя: состояние и проблемы: учебное пособие. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во КнАГПУ, 2002. – 178 с.

## 2.5. Синектика

Основанная цель данного метода – это направление мышления обучающихся на исследование с последующим преобразованием проблемы.

Во время обучения группой применяются аналогии, позволяющие осмыслить проблематику. Существуют следующие аналогии:

- прямые аналогии (например, использование математических, физических систем для создания юридических норм);
- субъективные аналогии (позволяют делать проекцию ситуации на свою деятельность);

- символические аналогии (позволяют использовать метафоры применительно к ситуации);

- фантастические аналогии;

Предполагаемые аналоги обсуждаются и применяются для решения задач (рис. 25).



Рисунок 25

### Вопросы для самоконтроля

1. Цели синектики на занятии.
2. Понятие аналогии. Виды аналогии.

### Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Айсмонтас Б.Б. Теория обучения: схемы и тексты. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.
3. Профессиональная педагогика: учебник / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – Изд. 3-е, перераб. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. – 456 с.

## 2.6. Метод проектов

Основная идея «метода проектов» – организация целенаправленной и интересной для обучающегося деятельности по разрешению значимой для него проблемы, которая берется из реальной жизни. Для разрешения проблемы ему нужно применить уже усвоенные или самостоятельно найденные знания [2, с.214].

При осуществлении метода проектов:

- реализация индивидуального подхода к обучающемуся;

- моделируется реальная проблема, которая приводит к результату;
- формируются навыки самоконтроля, самообразования совместной работы (в случае группового проектирования);
- порождает интерес к познавательной деятельности;
- формируются развлекательные, коммуникативные, презентационные умения;
- активизируется учебно-познавательная деятельность (рис. 26).

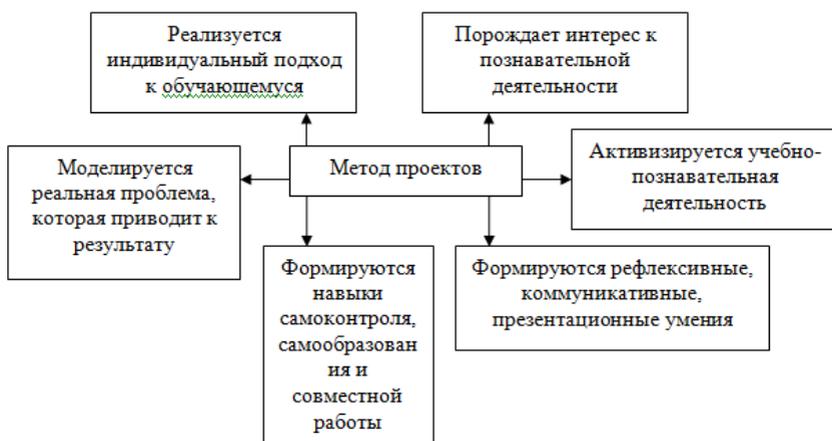


Рисунок 26

Вопросы внедрения в учебный процесс «метода проектов»:

- «метод проектов» является не методом обучения, а формой организации учебного процесса;
- при реализации «метода проектов» у обучающихся нет нужных компетенций;
- возрастание учебной нагрузки;

- «метод проектов», как и другие исследовательские формы и методы организации деятельности обучающихся, не обладает свойством технологичности, которое является необходимым условием массового образования;
- для реализации данного метода необходима серьезная материальная база образовательной организации;
- серьезной проблемой является оценка выполнения проекта;
- широкое распространение данного метода обучения грозит потерей фундаментальности содержания обучения.

#### **Вопросы для самоконтроля**

1. Понятие проекта. Метод проектов как форма организации учебного процесса, основные характеристики.
2. Цели проектного метода.
3. Подготовка к проекту в учебной деятельности. Опишите рекомендации к реализации метода проекта на учебном занятии при подготовке курсантов.

#### **Список литературы**

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие.– М.: МПГУ, 2017. – 266 с.
3. Ильин Г.Л. Проблема различения обучения и образования (на примере контекстного обучения и проективного образования) // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2001. – №5. – С. 22-25.
4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – 3-е изд., испр. – М.: ИЦ «Академия», 2012. – 192 с.
5. Смирнова И.Э. Модели обучения в системе высшего образования // Инновации в образовании. – 2006. – №1. – С.5-14.

## Глава III. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

### 3.1. Лекция контекстного типа

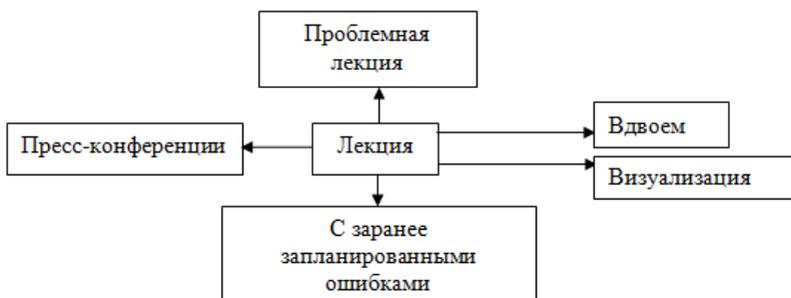


Рисунок 27

Информационная традиционная лекция:

- наиболее экономичный, достаточно эффективный способ передачи информации;
- ориентирует в учебном материале;
- формирует первичные теоретические представления об изучаемой дисциплине.



Рисунок 28

В основе построения формы лекционного занятия контекстного типа заложены следующие переходы:

- от субъективно-объективных отношений преподавателя и обучающихся к субъект-субъективным;
- от безличностного взаимодействия между преподавателем и обучающимся к межличностному;
- от монолога к диалогу;
- от запоминания обучающимся готовой информации на лекционном занятии к порождению у него собственного мыслительного процесса в ходе занятия;
- от групповой формы общения к коллективной совместной, реализуемой в форме круглого стола;
- от простого запоминания информации как основной цели обучения к знаниям как средству практических действий и поступков;
- от преимущественной активности лектора к активности лектора и обучающихся;
- от воссоздания предметного контекста науки к предметному и социальному контексту практического использования знаний в жизни, профессиональной и научной деятельности [2, с.157].

### **Проблемная лекция**

Проблемная лекция позволяет реализовать основополагающий принцип проблемности в содержании обучения в процессе диалогического общения преподавателя и обучающегося.

В процессе проблемной лекции реализуется внешний диалоговый процесс между преподавателем и обучаемым и внутренний мыслительный, осуществляющийся относительно проблемно-представленного содержания материала для обучения.

Основными целями проблемной лекции является:

- усвоение обучающимися теоретических знаний;
- развитие творческого мышления;
- формирование познавательной мотивации;

- формирование профессиональной мотивации;
- стимуляция исследовательского отношения к содержанию научного знания.



Рисунок 29

Основной задачей преподавателя является приобщение обучающихся к противоречиям научных знаний и способов их разрешений и, тем самым, формированию их теоретического мышления. Основными задачами обучающихся является возможность с помощью диалога с преподавателем получить для себя новые знания, определить закономерности, открыть новые отношения.

Содержание проблемной лекции:

- материалы, наиболее важные, ключевые для научно-практической и практической деятельности;
- материалы, наиболее сложные для понимания и усвоения;
- материалы, отражающие достижения науки, объективные и субъективные противоречия практической реализации;
- реализация на практике теоретических положений;
- материалы, доступные по уровню трудности для обучающихся.

Проблемные лекции организуются не по каждой теме рабочей программы, а только по узловым темам, где раскрываются основные противоречия научных знаний и способы их практической реализации.

Формы проведения проблемной лекции:

- преподаватель устанавливает проблему и предлагает пути решения, используя научно-практический потенциал с внутренним диалогом с обучающимися;
- преподавателем ставится проблема и разрешается в диалоге с обучающимися;
- преподаватель ставит проблему, обучающиеся разрешают ее в диалогическом общении и межличностном взаимодействии;
- обучающиеся сами определяют и разрешают проблему при осуществлении консультации с преподавателем.

Общение преподавателя со слушателями при проведении проблемной лекции может осуществляться в следующих формах:

- преподаватель является собеседником при разрешении проблемы, обозначенной на лекционном занятии;
- преподаватель делится личным и интеллектуальным опытом, знаниями, а не просто передает информацию;
- преподаватель заинтересован в суждениях обучающихся;
- истинность суждений обосновывается преподавателем и обучающимися подтверждается логикой доказывания, а не ссылками на авторитетные рассуждения;
- преподаватель создает условия обсуждения различных точек зрения на проблему и пути ее разрешения;
- подводит обучающихся к самостоятельным выводам;
- преподавателем используются информационные и проблемные вопросы;
- преподавателем стимулируется самостоятельный поиск ответов на проблему слушателями;
- осуществляется совместный мыслительный процесс преподавателя и обучающихся;

- преподавателем формируются проблемные вопросы для дальнейшей самостоятельной подготовки, а также для обсуждения на семинарском, практическом занятии.

Основные требования к проведению проблемной лекции:

- преподавателем определяется проблема до объявления нового материала;

- изложение новых знаний как еще не известных науке и преподавателю;

- создание преподавателем условий субъективного открытия обучающимися научных знаний посредством использования проблемных, информационных вопросов;

- обобщение преподавателем результатов усвоения проблемной лекции, формулирование основных выводов.

Методические приемы преподавателя по управлению процессом проведения проблемной лекции:

- постановка информационных и проблемных вопросов;
- выдвижение предположений и их обоснование;
- мотивация обучающихся к совместному участию в разрешении проблемной ситуации;

- обращение к обучающимся за помощью;
- ведение дискуссии с обучающимися;
- ответы на заранее подготовленные обучающимися проблемные вопросы по теме лекционного занятия.

При проведении лекционного занятия необходимо использовать информационные и проблемные вопросы. Эффективность лекции будет зависеть от диалогичности (внутренней и/или внешней).

Эффективность проблемной лекции определяется:

- педагогическим мастерством преподавателя;
- реализацией принципа проблемности в содержании лекции;

- личным отношением преподавателя к содержанию занятия;
- организацией продуктивного диалога с обучающимися;
- отражение в материале предметного и социального контекстов в будущей профессиональной деятельности;
- обеспечение условий, порождающих личностно-смысловое отношение обучаемых к содержанию усвоенного на лекционном занятии материала.

### **Лекция-визуализация (презентация)**

Визуализация материала позволяет:

- эффективно воспринимать и усваивать материал;
- активизирует умственную деятельность;
- позволяет глубже понимать сущность явления.

Основные преимущества лекции-презентации:

- позволяет систематизировать материал;
- позволяет сконцентрировать материал;
- позволяет использовать учебные фильмы, видеофрагменты практической, служебной деятельности;
- позволяет выделять наиболее значимые элементы изучаемого материала;
- позволяет реализовать образное представление отдельных элементов и последующего восприятия целого;
- позволяет демонстрировать опорный конспект занятия;
- создает опоры для мыслительных и практических действий;
- позволяет осуществлять включение действий анализа, синтеза, обобщения, свертывания, развертывания информации.

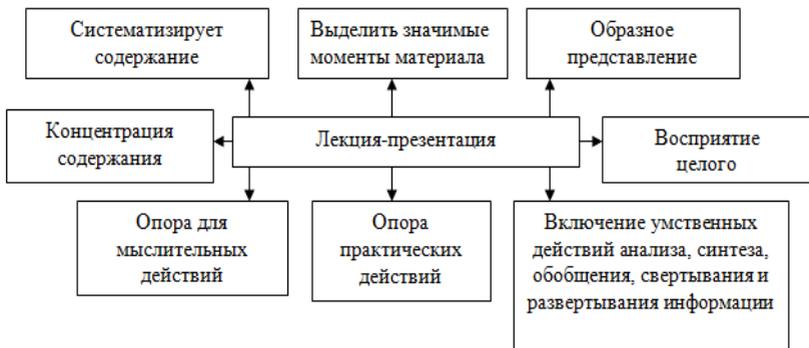


Рисунок 30

Основные требования к визуализации материала:

- 1) проблемность;
- 2) использование разных форм последовательности: натуральный, изобразительный, символический (рисунки, чертежи, видеофильмы, опорные конспекты, схемы, таблицы, графики);
- 3) опора на психофизиологические основы восприятия и представления материалов.

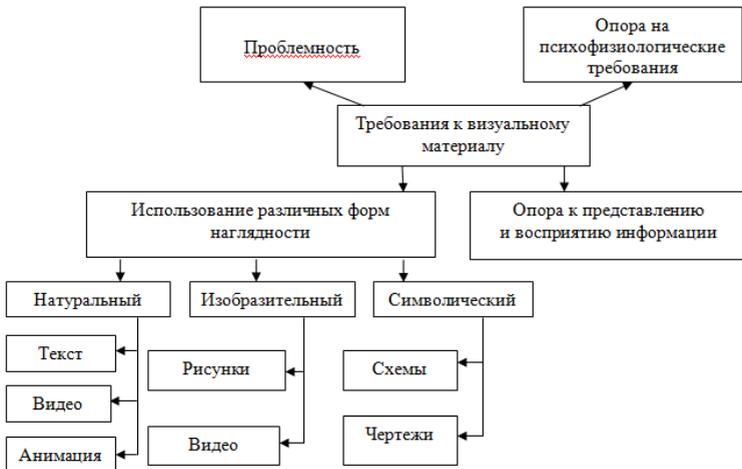


Рисунок 31

Подготовка лекции-визуализации включает в себя:

- преобразование учебной информации в презентационные формы;
- подготовка носителей презентационных форм;
- определение и выбор технических средств для презентации материала;
- разработка и подготовка сценария лекции;
- определение ритма подачи презентационного материала и визуальной логики представления материала;
- определение дозировки подачи презентационного материала;
- выбор способов комментирования презентационного материала;
- выбор способов общения преподавателя с обучающимися во время проведения занятия;
- подготовка презентационного материала (схем, чертежей, видеofilьмов и др.);
- выбор помощников и т.д.

### **«Лекция вдвоем»**

Лекция вдвоем задает социальный и предметный контексты ситуации, обсуждение тем и ее раскрытие с разных позиций, например, с позиции теории и практической деятельности, с точки зрения правоохранительной деятельности различных правоохранительных органов. Основными целями такой лекции являются:

- показать противоречия научного и прикладного знания и пути преодоления;
- показать различные точки зрения на проблему и пути ее решения;
- активизировать обучающихся к процессу познания.

Основные требования к лекторам:

- высочайший уровень владения темой, предметом и учебной дисциплиной;
- совместимость лекторов в личном и интеллектуальном смысле;
- высокая коммуникативная компетентность;
- общая способность к импровизации;
- возможность быстроты изменения внимания;
- владение культурой полемики;
- способность увлекать диалогом аудиторию.

Подготовка «лекции вдвоем»:

- выбор темы, тем, проводимых лекционных занятий с участием двух преподавателей;
- совместная разработка сценария лекции, включающая в себя последовательность подачи учебного материала каждого, длительность во времени;
- подготовка совместного резюме дискуссии;
- подготовка, репетиция перед занятием;
- подготовка презентационного, наглядного материала технических средств;
- подготовка плана сценария лекционного занятия с определением действий каждого из лекторов, содержание материала, передаваемого каждым из лекторов, их временные рамки;
- в плане-сценарии определяется, когда и какие используются технические средства, наглядные и презентационные материалы;
- каждым из лекторов отдельно готовятся дидактические материалы, необходимые для проведения лекционного занятия;
- длительность монологов каждого из лекторов не должны превышать 2-3 минуты, иначе теряется динамика лекции, что отрицательно сказывается на когнитивной активности обучающихся;

- высказывания преподавателей не должны быть в виде монологического высказывания каждого без учета мнения другого преподавателя;
- при проведении занятия не допустим межличностный конфликт преподавателей по поводу несогласия с точкой зрения, высказываемой партнером;
- по окончании лекционного занятия лекторы должны прийти к определенному консенсусу по поводу различных точек зрения, высказываемых при проведении занятия, обосновать различные точки зрения на проблемы, обозначенные на лекционном занятии и сделать совместные выводы.

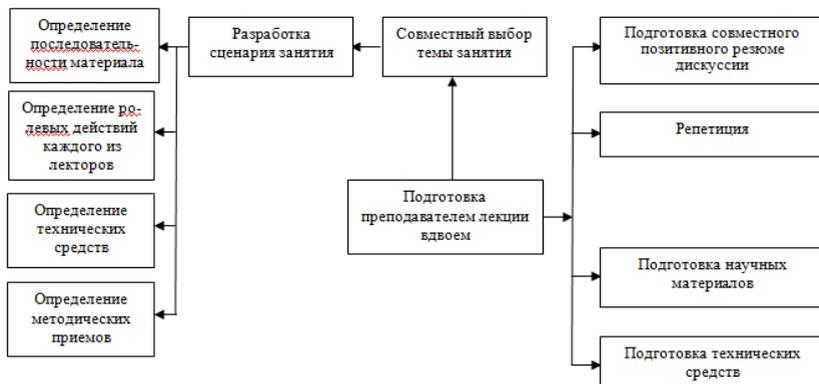


Рисунок 31

В качестве рекомендации по проведению «лекции вдвоем» необходимо отметить, что данное занятие следует организовывать только по узловым, ключевым темам либо дискуссионным вопросам содержания обучения. Целесообразно проводить «лекцию вдвоем» вместе с практическими работниками, а также с преподавателями других кафедр при проведении междисциплинарных специальных курсов.

## Лекция с запланированными ошибками

Преподавателем в лекции закладываются содержательные ошибки, которые обучаемые должны выявить в ходе проведения лекционного занятия.

Основные цели лекции с запланированными ошибками:

- развивать умения у обучающихся, определять неточную, неверную информацию;
- развивать у обучающихся умения выступать в качестве экспертов;
- активизировать внимание и интерес обучающихся;
- осуществлять контроль уровня и содержание изученного предшествующего материала или курса.

Подготовка и проведение преподавателем лекции с запланированными ошибками:

- в содержание лекции закладывается несколько (не более 5-7 ошибок) смыслового содержания или методического, в том случае если речь идет о подготовке наукам в области педагогики;
- список ошибок должен быть назван обучающимися в ходе проведения лекционного занятия или в конце, проанализированы преподавателем, даны комментарии, объяснения и сделаны выводы;
- в начале занятия лектор объясняет обучающимся, что в ходе занятия будет сделан ряд ошибок, не определяя их чисто, при этом список ошибок находится на столе у преподавателя;
- в ходе проведения лекции обучающиеся отмечают ошибки в конспектах, в процессе лекционного занятия задаются уточняющие вопросы преподавателю, по его просьбе называются ошибки и записываются правильные варианты ответов;
- в ходе проведения лекционного занятия преподавателем не упоминается об ошибках, заложенных в материале, не делаются наводящие комментарии, но за 15-20 минут до окончания занятия обучающимся предлагается назвать, обосновать ошибки, затем преподавателем даются комментарии и разъяснения;

- мнения обучающихся выслушиваются и фиксируются на бумажном или ином носителе, делается сравнительный анализ с тем списком ошибок, который был подготовлен преподавателем заранее: расхождение во мнении обучающихся создает предпосылки для выявления пробелов в тех знаниях у обучающихся, которые имеются у них в ходе предыдущего обучения;

- проводится подробный разбор заложенных ошибок, преподавателем даются правильные ответы, делаются необходимые комментарии, выводы, рекомендации для самостоятельной подготовки.

Рекомендации при проведении лекции с заранее запланированными ошибками: ее следует проводить по отдельным узловым темам изучаемого курса, при этом преподавателю необходимо убедиться в том, что обучающиеся системно и глубоко усваивают лекционный материал, что создает возможность и способность выявления ошибок с последующим изложением, комментариями и обоснованием собственных выводов.



Рисунок 33

## Лекция пресс-конференция

В ходе проведения лекционного занятия преподаватель предлагает обучающимся задавать вопросы возникающие в результате изучения предшествующего материала, и дает на них ответы.

Цель проведения лекционного занятия:

- в начале изучения лекционного курса преподавателю необходимо выявить круг интересов обучающихся, подготовленность их к работе, личное отношение к изучаемой дисциплине;
- в середине изучения лекционного курса преподавателю необходимо привлечь внимание обучающихся к основным, узловым вопросам изучаемой дисциплины, определить степень усвоения ими материала, скорректировать при необходимости дальнейший лекционный материал и материал, изучаемый при проведении семинарского, практического занятия;
- по окончании изучения лекционного курса преподавателю необходимо оценить результаты проведенных занятий, определить перспективы полученных теоретических занятий в практической деятельности.

Методика проведения лекции пресс- конференции

- тема лекционного занятия объявляется преподавателем;
- в течение 5 минут задаются вопросы по теме лекционного занятия, с целью активизации самостоятельного мышления обучающихся;
- провести сортировку вопросов по тематике и отсортировать вопросы, не относящиеся к теме занятия;
- провести лекционное занятие с раскрытием в содержании ответов на поставленные вопросы, при этом материал должен быть адресован каждому обучающемуся;
- данная лекция может проводиться и в традиционной форме в формате ответов преподавателем на каждый вопрос в процессе изложения лекционного материала;



Рисунок 34

- данное лекционное занятие может быть совмещено с лекционным занятием, проводимым двумя или несколькими преподавателями;
- данное лекционное занятие также может проводиться преподавателем с участием состава практических работников правоохранительных органов;
- преподавателем по окончании лекции подводятся итоги занятия, дается оценка задаваемым обучающимися вопросам с точки зрения полученных и имеющихся у них знаний, а также интересов обучающихся.



Рисунок 35

Общие требования к лекциям контекстного типа:

- умение преподавателя при изложении материала переходить к игровым, ситуационным, ролевым ситуациям;
- интеллектуальная и эмоциональная мобильность преподавателя при проведении занятий;
- способность преподавателя работать в диалогическом режиме;
- целесообразно проводить занятие в аудиториях в виде амфитеатра или круглого стола для создания оптимального психологического контакта с обучающимися и диалогического включения их в общение, в том числе при помощи невербальных средств;
- необходимо совместное с преподавателем участие практических работников при проведении лекционных занятий по отдельным темам;
- необходимо активное применение технических средств, а также презентационного материала, опорных конспектов, видео- и аудиоматериала при проведении лекционных занятий.

## Семинар-дискуссия

Данная форма обучения имеет древнюю историю. В российских университетах она используется с XIX века. В настоящий момент семинарские занятия стали проводиться с элементами практического занятия, с использованием интерактивных форм.

В традиционной форме проведения семинара в группе информация обучающимся от преподавателя идет сразу всем. Это, с одной стороны, является преимуществом, с другой стороны – недостатком, поскольку обучение не индивидуализируется, а усредняется в группе. При этом затрудняется обратная связь при изучении материала, т.к. за отведенное время занятия практически невозможно опросить всех обучающихся в группе, а также определить глубину познания материала. При этом успевающему обучающемуся может быть неинтересно, а слабому – непонятно. При этом обучающиеся, отвечая каждый за себя, осуществляют всего лишь индивидуальную деятельность, действуя рядом, но не вместе. При этом попытка помочь выступающим или отвечающим может быть расценена как подсказка и нарушение дисциплины. В результате такая взаимопомощь наказывается, что отрицательно сказывается на нравственности обучающихся. Каждый обучающийся должен развиваться как личность и индивидуальность самостоятельно, но индивидуальное развитие психики совершается в совместной деятельности с другими обучающимися [2, с. 170].

В традиционном семинарском занятии интеллектуальная инициатива принадлежит преподавателю, а обучающийся имеет возможность отсидеться, занимаясь другими делами. Обучающиеся достаточно часто приходят не подготовленными к занятию. При этом преподавателю приходится самому проговаривать материал, который сообщался на лекционном занятии. В ходе проведения семинарского занятия имеют место выступления обучающихся по предварительной договоренности или активное выступление наиболее активных обучающихся.

Из сказанного видно, что организация занятия по групповой форме ставит обучающегося в пассивную позицию. При этом его речевая и

интеллектуальная активность характеризуется минимальным показателем и возможностью говорить с позволения преподавателя или когда вызовут. Это приводит к тому, что в лучшем случае обучающиеся являются молчаливыми потребителями информации и лишены необходимой практики выработки своих мыслей по изучаемой дисциплине. В результате речевой контакт как средство формирования и выражения мыслей оказывается отключенным из образовательного процесса, что приводит к отсутствию развития речевых способностей, а также мыслительного процесса.

Анализируя вышесказанное, можно сделать выводы, что групповая форма проведения семинарского занятия является неадекватной моделью отношения людей в общесоциальной, профессиональной деятельности, где необходимо сформировать навыки, определенные компетенциями, заданными ФГОС, формируемыми на взаимопонимании и общении, способностями совместного принятия решения, организации общего дела; способностью подчиняться и руководить коллективом. При этом продолжает оставаться острой проблема широкого использования современных информационно-коммуникативных технологий в обучении, в быту, в основе которых лежит принцип индивидуальной работы с информацией. В настоящее время в связи с переходом к образованию, основанному на контекстном подходе, в условиях динамично изменяющегося законодательства групповая форма обучения во многом перестала отвечать современным требованиям к качеству образования.

В настоящий момент идут поиски новых форм организации учебного процесса. Появился целый ряд разновидностей семинаров, при проведении которых отражаются реальные формы общения и взаимодействия участников общественных отношений и представляют специфические условия для проявления, развития мыслительных способностей обучающихся. Все они могут являться формами контекстного образования. Одним из продуктивных представителей таких форм является семинар-дискуссия.

Семинар-дискуссия представляет собой одну из форм проведения занятия, на котором в учебной деятельности обучающихся создается

модель содержания, формы обучения и взаимодействия участников профессиональной деятельности в сферах охраны общественного порядка, правоохранительной деятельности, научно-практического применения норм права. Данные модели включают в себя элементы перехода к имитационным обучающим моделям.

Данное семинарское занятие связано со всеми видами учебной работы, лекционных занятий, самостоятельной подготовки как в предшествующий период подготовки, так и в процессе его проведения. Поэтому проведение семинара-дискуссии во многом зависит от качества лекционного материала, методического обеспечения, научно-методической литературы, методической организации и проведения самостоятельной подготовки.

Основными целями семинара-дискуссии являются развитие творческого мышления, способность применения теоретических знаний в практической деятельности, формирование профессиональной мотивации, поиска эффективного и грамотного решения в сложившейся служебной обстановке. Это создает необходимость ведения продуктивных дискуссий, умение вести диалог, владеть терминологией изучаемой науки, способности выражения в речи научных формулировок, умение вести диалог при принятии согласованных решений в неопределенных условиях. При проведении данного занятия реализуется и создается некий сплав теории и практики, поскольку обучаемые получают практику использования теоретических знаний в качестве средства для осуществления будущей профессиональной деятельности. Главной целью проведения семинара-дискуссии у обучающихся является утверждение своей точки зрения, базирующейся на достигнутой теоретической подготовке, и воплощение в практическую деятельность через опровержение или доказательства тех или иных положений, реализуемых, в том числе, в практической деятельности. Также одной из главных целей проведения семинара-дискуссии является формирование компетенций совместного решения профессиональных проблем и задач в соответствии с морально-нравственными нормами нашего общества, профессионального сообщества. Здесь определяются цели воспитания личности в единстве с

усвоенными ею на этой основе нормами профессиональных действий, о единстве обучения и воспитания в одном потоке образовательной деятельности обучающихся.

По своему содержанию на семинарском занятии должны быть рассмотрены узловые темы изучаемой дисциплины, темы которых имеют проблемный характер и могут служить основой дискуссии, конструктивного обсуждения применения теоретических знаний. На семинаре-дискуссии могут обсуждаться содержание сообщений докладов, рефератов, подготовленных обучающимися.

Функции преподавателя и обучающихся по подготовке и проведению семинара-дискуссии:

- согласно рабочей учебной программе преподаватель определяет вопросы и проблемы, которые будут обсуждаться на занятии;
- определение нормативных источников, поучительно-практической литературы для обучающихся;
- на лекционных занятиях преподаватель знакомит обучающихся с правилами поведения занятия;
- распределение форм участия в случае проведения деловой игры, ролей во время работы на занятии;
- создается интеллектуальная раскованность преподавателем;
- обучение подготовки выступлений и докладов обучающихся;
- преподавателю необходимо вовлечь в участие всех обучающихся, т.е. умение высказывать свою точку зрения;
- общее руководство ходом проведения занятия;
- определение общих критериев оценки и поведения итогов занятия и каждого обучающегося;
- в процессе проведения занятия преподавателем задаются уточняющие вопросы, определяются противоречия, делаются замечания и предложения по совершенствованию выступлений;

- по окончании занятия преподавателем делаются общие выводы, дается оценка работы группы и вклад каждого обучающегося.

В ходе подготовки и проведения занятия необходимо:

- чтобы вопросы, задаваемые обучающемуся, имели проблемный характер, т.е. наличие неизвестного компонента (действия, условий, способов действия, которые необходимо найти, чтобы ситуация была разрешена);

- наиболее типичными способами целеполагания постановки проблемных вопросов, неизвестных другому человеку (докладчику, преподавателю), через его текст. В этом процессе проблемные вопросы выступают в функции средства организации общения и взаимодействия участников;

- для развертывания дискуссии необходима подготовленность обучающихся, приобретаемая на лекционных занятиях, самостоятельной подготовке с использованием рекомендованной преподавателем и самостоятельно подобранной литературой;

- при подготовке к занятию обучающийся на первом этапе подбирает необходимую литературу, которая вызывает трудность при систематизации подобранных материалов, полученных из различных источников;

- на втором этапе при подготовке необходимо создать условия для того, чтобы обучающиеся готовили материалы, включающие различные подходы по разрешению проблемного задания.

Семинар-дискуссия состоит из трех взаимосвязанных компонентов:

- коммуникативного (сообщение информации собеседнику);
- интерактивного (обмен информацией между собеседниками);
- перцептивного (восприятие друг друга в процессе общения).



Рисунок 36

Для эффективного достижения целей семинара-дискуссии необходимо:

- рассадить участников в аудитории амфитеатром или по принципу круглого стола, что приводит к возрастанию активности участников, увеличению количества высказываний, создает возможность участия каждого обучающегося, а также включения невербальных средств общения (жесты, эмоции и т.п.);
- при проведении семинара-дискуссии может быть включено распределение участников по ролям (ведущий, докладчик, оппонент, логик, психолог, эксперт, специалист, участники дискуссии и т.п.) (рис. 38).

Данная форма лекции, используемая при подготовке полицейского, строится на логическом переходе от одной практической служебной ситуации к другой, постановке и объяснении с теоретической и практической точек зрения различных практических ситуаций уголовно-процессуального характера при производстве по уголовным делам, постановке и показе решения с правовой точки зрения, способов разрешения поставленной перед аудиторией проблемы практического плана в рамках читаемого курса.

Такое лекционное занятие сопровождается описанием, а также визуальной демонстрацией практических ситуаций, обеспечением причин и источников возникновения ситуаций, опираясь на анализ используемых средств, методов, действующее законодательство, а также на результаты специальных научных исследований, опыт практических работников. При проведении данных лекционных занятий в аудитории в большинстве случаев складывается потребительское отношение к науч-

ным к научным достижениям, благодаря доминированию поэтапного отражения той или иной научной отрасли на уровне общей культуры.

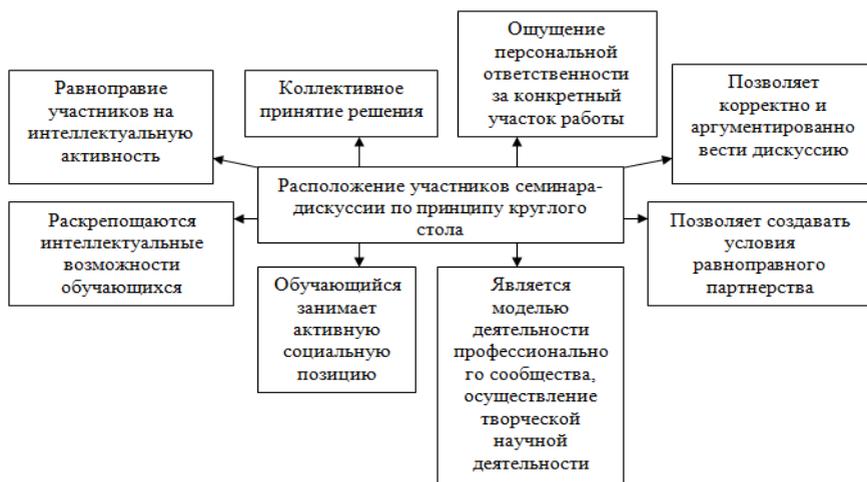


Рисунок 37

Контекстно-научная лекция строится в логике раскрытия научных фактов при анализе методов и результатов исследований. В результате таких лекций обучающийся не только приобщается к результатам научного поиска, расширяет научно-информационное поле, обучается адаптировать, структурировать научную информацию под руководством преподавателя, но и расширяет представление о значимости научных исследований для совершенствования своей будущей профессиональной деятельности.

В связи с тем, что возникает острая необходимость возрастания требований к глубокой профессиональной подготовке современного полицейского, у обучающихся важно развивать свободное ориентирование в информационно-профессиональном пространстве и понимании успеха в будущей профессии. Этому способствует контекстно-профессиональные лекции.

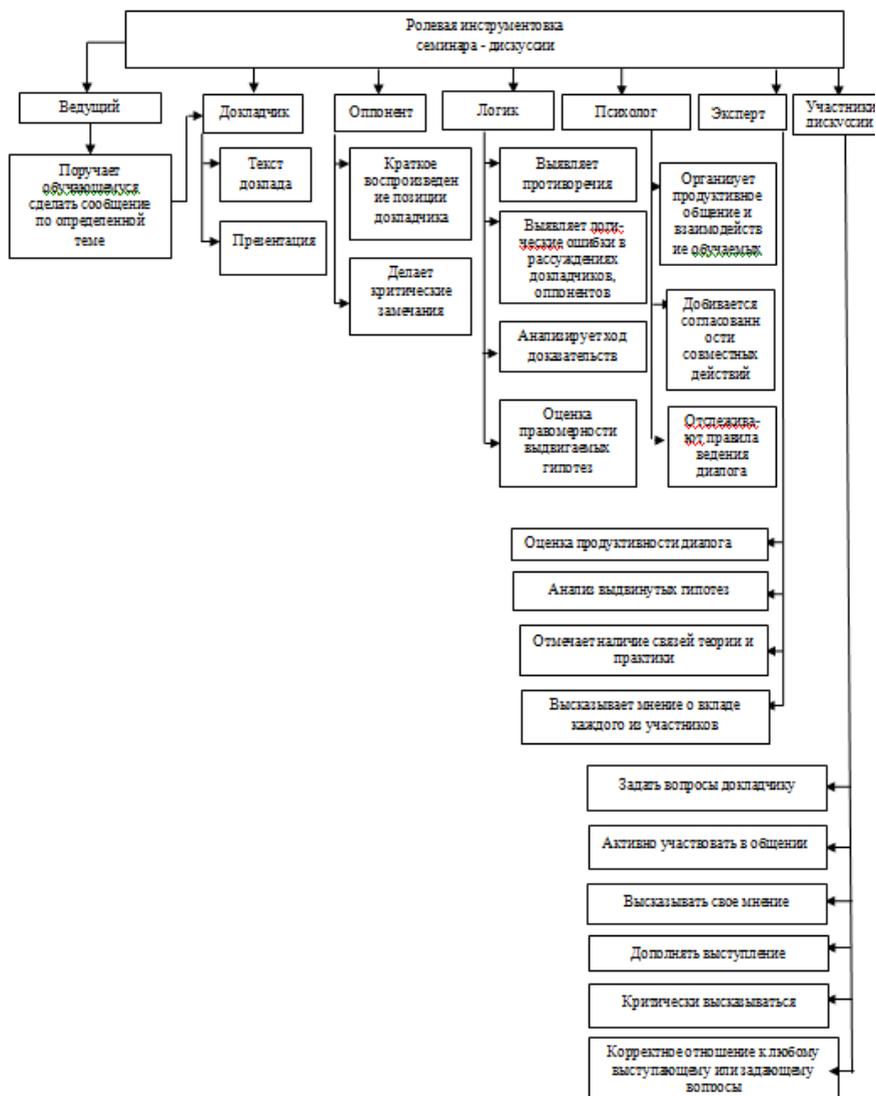


Рисунок 38

Данные лекции отражают логику появления проблемных ситуаций в сфере будущей профессии и применения самых эффективных методов

или технологий их разрешения, опираясь на опыт практических работников, а также научных разработок. Также известно, что осмысление своего собственного понимания возможно только в том случае, если взглянуть на него со стороны.

Для того чтобы вывести специалиста на этап профессиональной подготовки, на новый уровень понимания профессии и способствовать развитию рефлексии (научной, профессиональной), используются лекции с заранее запланированными ошибками. Данная лекция выставляет в логике появление ошибок специалистов на первых этапах самостоятельной профессиональной деятельности и привлечения обучающихся к объяснению причин и условий их возникновения и поиска путей их преодоления.

В рамках данной теории необходимо рассмотреть технологии проведения лекций и семинаров, проводимых с применением кейс-технологий.

Основным предназначением кейс-технологии является обучение способам решения практико-ориентированных, неструктурированных образовательных, научных, профессиональных проблем. Специфика данной технологии состоит в создании кейса и разработке методики использования его в учебном процессе. Особенностью кейс-метода является создание проблемной ситуации на основе фактов реальной профессиональной деятельности. При разработке кейса необходимо:

- соответствие кейса образовательным целям;
- актуальность проблемных ситуаций;
- определение уровня сложности ситуации;
- демонстрация показательных примеров;
- определение уровня сложности ситуации;
- демонстрация показательных примеров;
- определение и раскрытие потенциала таких ситуаций в развитии профессионального мышления;
- дискуссионный характер обсуждаемых практических ситуаций;

● отбор ситуаций, в которых имеются различные варианты решений (рис. 39):



Рисунок 39

Этапы создания кейс-технологии:

1. Определить цели создания кейса:

- соотношение практических ситуаций с целью работы с данной информацией;
- проведение работы по поиску практических ситуаций для кейса;
- подготовка материала для кейса (подготовка, презентация, видео-материалы);
- оформить кейс в определенном виде, доступным пользователям;
- получить экспертную оценку по кейсу;
- разработка методических материалов использования кейса (рис. 40).

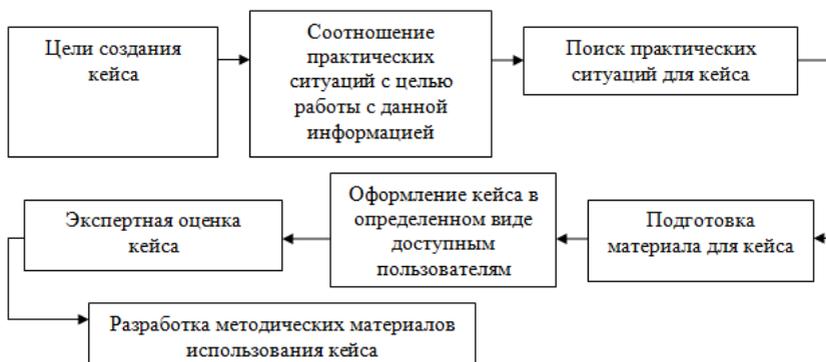


Рисунок 40

Технология регулирования контекстной лекции:

1. Цель лекционного курса должна быть связана с передачей и усвоением знаний в контексте будущей профессиональной деятельности.

2. Содержание лекционного курса базируется на следующих принципах:

- единства мотивации содержательной и процессуальной стороны;
- понимание смысла новой информации и процесса ее освоения в ходе предполагаемой новой информации;
- научная и профессиональная ориентация предполагаемых учебно-профессиональных ситуаций.

3. Проектируемая деятельность обучающегося по усвоению материала через комплекс специально подобранных учебных заданий, способных моделировать основные типы практических или профессиональных задач.

В содержание и логику проведения лекционного занятия закладывается системная основа предмета науки, логика последовательного, системного раскрытия этого учебного предмета.

Результатом реализации технологии контекстного обучения на лекции является теоретическая готовность обучающегося использовать знания в решении профессиональных задач.

Только при этом условии можно рассчитывать на заинтересованное участие обучающегося в процессе профессиональной подготовки в ходе обучения в образовательных организациях МВД России.

#### **Вопросы для самоконтроля:**

1. Виды лекций контекстного типа.
2. Опишите подходы, заложенные в основу построения формы лекционного занятия.
3. Цели проблемной лекции.
4. Лекция-презентация и преимущества ее использования.
5. Цели «лекции вдвоем». Основные требования к лектору при проведении данной лекции.
6. Понятие лекции с запланированными ошибками. Подготовка и проведение данной лекции.
7. Методика проведения лекции пресс-конференции.
8. Требования к лекциям контекстного типа.
9. Преимущества семинара-дискуссии перед традиционной формой семинара.

#### **Список литературы**

1. Бусыгина Т.А., Кисметова Г.Н. О принципах разработки вузовской лекции // О Вы, которых ожидает Отечество. Вып. 5.– Самара: СГПУ. – 2004. – С. 39-44.
2. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. – М.: МПГУ, 2017. – 266 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
5. Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения // Оконь В. Основы проблемного обучения. Пер. с польск. – М.: Просвещение, 1968. – С. 186-203.
6. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателей высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
7. Радулова Е.Н. Создание проблемной ситуации // Открытая школа. – 2009. – № 6. – С. 51-52.
8. Роботова А.В. Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее // Высшее образование в России. – 2011. – №4.
9. Смирнова И.Э. Модели обучения в системе высшего образования // Инновации в образовании. – 2006. – №1. – С. 5-14.
10. Штокман И.Г. Вузовская лекция: учебно-методическое пособие. – Киев: Высшая школа, 1981. – 150с.



## Глава IV. ИГРОВЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ

### 4.1. Деловая игра как форма в системе контекстного образования

Деловая игра представляет собой одну из форм воссоздания в образовательном процессе предметного, а также социального содержания конкретной профессиональной, служебной деятельности, моделирование реальных следственно-оперативных ситуаций и систем отношений сотрудников, характерных для данного вида служебной деятельности, задание его профессионального и социального контекста. Применительно к образовательным организациям МВД России можно говорить о следующих основных формах деятельности обучающихся:

- академического типа;
- квазипрофессиональной;
- учебно-профессиональной.

Существуют также различные промежуточные формы, что позволяет трансформировать деятельность обучающихся от учебной к профессиональной. Деловые игры являются квазипрофессиональной деятельностью обучающихся и представляют собой две объединенные модели – имитационную и игровую, – способные задать профессиональный и социальный контекст реальной профессиональной, служебной деятельности полицейского. Имитационной моделью необходимо представлять технологию целостной профессиональной деятельности или основных этапов, условий и пространственно-временную динамику той или иной служебной процессуальной деятельности (предметно-служебный контекст).

В игровой модели должны быть отражены отношения людей, которые имеют место в реальной служебной деятельности (социальный контекст): должностные, функциональные обязанности, сценарий взаимодействия участников уголовно-процессуальной деятельности, оперативно-служебной, права и обязанности сотрудников полиции, их про-

фессиональная деятельность, ответственность. В имитационной модели участники выполняют квазипрофессиональную деятельность, которая имеет черты учения и непосредственно служебной деятельности.

Основными педагогическими целями деловых игр являются:

- освоение обучающимися целостного опыта выполнения своей будущей профессиональной деятельности, которая моделируется с учетом пространственно-временных показателей;
- получение необходимых знаний обучающимися и интеграция их с уже усвоенными теоретическими знаниями, отдельно сформированных компетенций в целостную систему;
- усвоение морально-нравственных норм, получение и интеграция социальных отношений, принятых в современном обществе, служебной, профессиональной деятельности;
- формирование коммуникативных способностей, опыта принятия решения, взаимоотношений в будущей служебной деятельности между участниками процессуальных отношений;
- формирование мотива познавательной и профессиональной деятельности;
- формирование творческого мышления при осуществлении профессиональной деятельности (рис. 41).

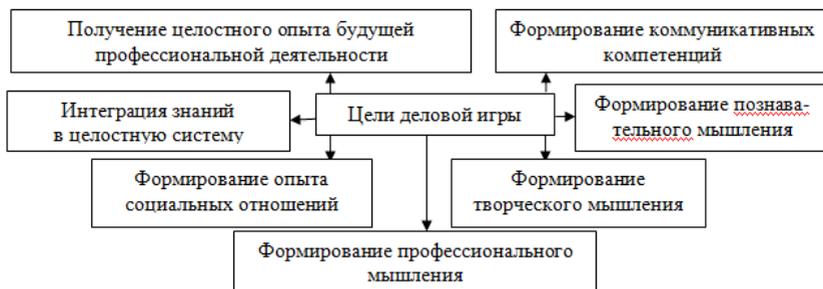


Рисунок 41

Предметно-профессиональные компетенции, которые формируют деловые игры:

- формирование способности воспринимать профессиональную, служебную ситуацию как целостный объект деятельности, при этом формировать навыки анализа целостной деятельности и его составных этапов деятельности, понимание и умение осуществлять деятельность в условиях функционирования и реализации;

- умение выделять из профессиональной служебной ситуации предмет действий, цели, средства достижения, результат, возможность преобразования и воздействия на сложившуюся ситуацию;

- умение прогнозировать развитие ситуации и ожидаемые результаты;

- на основе общего анализа служебной ситуации самостоятельно определять проблему, цели, задачи, выделять систему действий по их индивидуальному или совместному решению;

- умение проектировать деятельность по достижению целей в определенных условиях;

- умение учитывать систему факторов социальных, правовых, экономических, политических, организационных, социально-психологических и др., которые способны влиять на принятие решения;

- осуществлять контроль, оценку полученных решений, умение обосновать и доказать правильность решения.

Социально-профессиональные компетенции, которые формируют деловые игры:

- психологическая ориентация в профессиональной деятельности;

- предотвращение межличностных, межгрупповых конфликтов;

- осознание ответственности подготавливаемых и принимаемых решений;

- умение учитывать при осуществлении служебной деятельности индивидуальные особенности работников;

- компетентность при осуществлении служебной деятельности, саморегуляция и организация деятельности;
  - развитие лидерских качеств, а также инициативности.
- Содержание деловой игры включает в себя три источника:
- содержание учебных предметов;
  - содержание практической деятельности;
  - содержание морально-нравственной точки зрения (рис. 42).



Рисунок 42

### **Основные принципы разработки, использования деловых игр в учебном процессе системы подготовки курсантов МВД**

Принцип имитационного моделирования во времени и в пространстве ситуаций осуществления оперативно-служебной, процессуальной деятельности полиции. Данный принцип требует знания, относящегося к предметному содержанию предстоящей профессиональной деятельности обучающегося, а при разработке игровой деятельности – знания психолого-педагогических закономерностей, механизмов организации служебной деятельности полиции. При осуществлении имитационной модели необходимо соотнести данную модель с психолого-педагогическими знаниями, что вызывает определенное затруднение. В свою очередь, создание имитационной модели без учета психолого-педагогических закономерностей организации человеческой деятельности в области познания приводит деловую игру в некий тренажер.

Профессиональная служебная деятельность полиции при осуществлении охраны общественного порядка оперативно-розыскных

мероприятий, уголовно-процессуальная деятельность состоит из определенных функций, а также действий и поступков, осуществляемых в соответствии с действующим законодательством и их реализации в конкретной деятельности. При этом это может быть строгая последовательность действий либо деятельность, осуществляемая с использованием достаточно общих указаний. Технологии и основные, значимые условия реализации профессиональной деятельности полицейского составляют основу имитационной модели деятельности.

Принцип игрового моделирования формы содержания всей, а также отдельных аспектов профессиональной, служебной деятельности сотрудников полиции. Данный принцип реализуется в том, что профессиональная служебная деятельность полицейского состоит из определенных функций, последовательности действий и поступков, процессуальной деятельности, поступков по их реализации. Это может быть строгая последовательность действий с использованием общих указаний.

Деятельность полицейского и значимые условия реализации профессиональной, служебной функции полицейского и составляют структуру имитационной модели. При проведении деловой или ситуационно-ролевой игры обучающийся должен действовать профессионально, компетентно, слаженно, т.е. в основе данной формы обучения лежит не воображаемая, а реально существующая действительность. Это создает необходимость в предшествующий период проведения деловой игры сформировать у обучающихся комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для подготовки к деловой игре. В ходе проведения деловой игры эти способности будут интегрироваться в более сложную систему предметных, межпредметных и надпредметных компетенций, которые составляют основу профессиональной, служебной деятельности будущего полицейского. Функционирование профессиональных компетенций осуществляется в деловых играх с помощью проецирования полученных знаний, умений, навыков, компетенций на заданные профессиональные, процессуальные, служебные связи и правоотношения. Игровые модели необходимы также для

задания реальных социальных правовых отношений полицейских на морально-нравственной основе для обеспечения включения обучающегося в процесс обучения с целью овладения профессиональной, служебной деятельностью. Деловая игра носит совместный характер и при осуществлении индивидуальной деятельности через игровую модель усваивается социальное содержание будущей служебной, профессиональной деятельности, морально-нравственные нормы, существующие в обществе.

Принцип системного содержания деловых игр означает, что обстоятельства в реальной служебной, профессиональной деятельности, основанной на выполнении квазипрофессиональной деятельности ее участников, служат научные знания, полученные не с одного отдельно взятого предмета, а из их системной совокупности. Так, деловая игра, моделирующая, например, подготовку и проведение следственного действия в рамках уголовно-процессуальной деятельности, предполагает знания предметов, связанных с тактикой проведения следственного действия, методикой расследования, психологических особенностей, коммуникативных особенностей уголовного права. Это означает возможность проведения деловых игр в рамках одного курса, основанного на межпредметном содержании.

Принцип проблемного содержания деловой игры означает, что при разработке деловой игры закладываются не только задания с известными способами решения, а задания с ситуациями проблемного типа. При этом формируются творческие, интеллектуальные способности, так как решение таких заданий деловой игры является процессом творческим. Такие учебные ситуации проблемного содержания связаны с предварительным расследованием преступлений, с оперативно-розыскной работой, охраной общественного порядка и другой профессиональной деятельностью.

При этом проблемные задания могут содержать противоречия или неверные данные, заранее заложенные ошибки уголовно-процессуального содержания, задания, требующие поиска правильного с точки зрения закона выхода из ситуации исходя из разных моделей

или поиска недостающей информации. В процессе деловой игры обучающиеся должны в соответствии с должностными обязанностями в формах индивидуальной и групповой деятельности принимать согласованные решения, анализировать практические, служебные ситуации, выявлять проблемы и переводить их в форму задачи с целью поиска решения задачи, при этом осуществлять практические действия по решению и проверке качества результатов. Данный принцип реализуется в имитационных и игровых моделях, выступая объективной предпосылкой мыслительной деятельности каждого участника, а также совместной деятельности и общения всех участников деловой игры.

Принцип совместной деятельности означает, что в деловой игре, как в ходе профессиональной, служебной деятельности, обучающиеся сотрудничают в ходе решения профессиональных задач и вопросов. Поэтому при разработке в деловую игру закладывается определенный набор ролей участников профессиональной, уголовно-процессуальной, служебной деятельности, их прав и обязанностей, ответственности, морально-нравственных требований к их деятельности.

Каждый участник вступает в деятельность, взаимодействие, обучение со своих ролевых позиций, также должностных интересов, морально-нравственных, правовых норм в ходе подготовки и принятия решений по вопросам, возникающим в игре. Система взаимодействия субъекта с субъектом является одним из факторов формирования профессионального мышления будущего полицейского, формирования профессионально-нравственных качеств, а также ответственности и других нравственных качеств полицейского.

Игровая учебная деятельность характеризуется ролевым взаимодействием, развертыванием в соответствии с правовыми нормами и правилами профессионального общения. Следование этим правилам, а также подчинение их нормам профессионально-предметных и социальных действий является одним из основных условий проведения деловой игры, формирования предметной и социальной составляющей полицейского.

Принцип диалогового общения и взаимодействия означает, что в ходе проведения деловой игры участники при осуществлении своих функций должны вступать в диалог, доказывая, убеждая, согласовывая интересы, конкретные действия, что является необходимым условием разрешения заданий, проблем, а также подготовки и принятия согласованных решений. Осуществление в ходе проведения деловой игры общения диалогического типа позволяет высказывать свою точку зрения, позицию, разрешать возникающие противоречия, соблюдая при этом морально-нравственные нормы общения и взаимодействия, что создает условия развития теоретического и практического мышления будущего полицейского, поскольку мышление формируется именно в условиях осуществления диалога при решении проблемной задачи. В данном контексте достигаются цели воспитания. Противоречивые позиции возникают в силу того, что каждый человек по-своему понимает обстоятельства жизни и служебной деятельности, поэтому заложенные в игру действия и принимаемые решения носят вероятностный характер профессиональной, служебной деятельности.

Принцип единства обучения и воспитания личности будущего полицейского означает, что механизм, обеспечивающий это единство, является следование двум типам норм и тем самым их усвоение – норм компетентных профессионально-предметных действий и норм отношений между полицейскими и участниками общественных отношений в процессе осуществления служебной деятельности.

Принцип двуплановости означает, что достижение игровой учебной деятельности служит средством достижения целей обучения и воспитания, развития обучаемого как будущего специалиста. Данный принцип реализуется в том, что, действуя в игровых ситуациях, обучаемый развивает способности, психические функции, общекультурные и профессиональные компетенции и т.д.. Способом реализации данного принципа являются двойные цели, которые отражают предметный (реальный) и условный (игровой) контексты учебной деятельности – целей игровых и целей педагогических.

Принцип участия в деловой игре работников правоохранительных органов. Данный принцип означает, что при проведении деловых игр по дисциплинам юридической направленности целесообразно принимать участие как на этапе подготовке сценария, так и на этапе проведения деловой игры. Участие работников правоохранительных органов позволит реализовать некий сплав теории и практики, будет способствовать развитию взаимодействия между работниками различных правоохранительных органов (прокуратуры, суда). Данная способность необходима в будущей профессии полицейского при осуществлении предварительного расследования по уголовным делам, мероприятием, связанным с охраной общественного порядка, оперативно-розыскными мероприятиями.

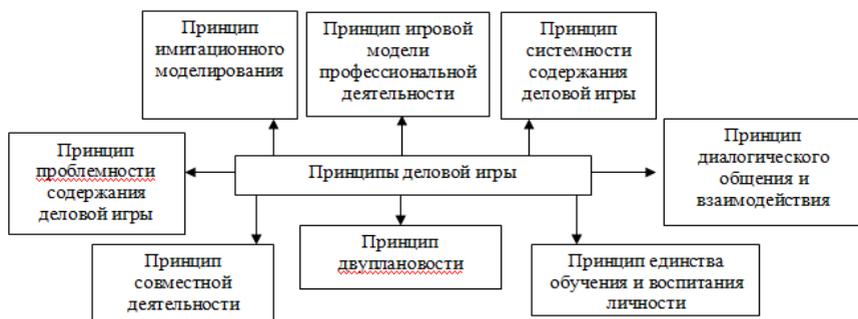


Рисунок 43

Структура деловой игры включает в себя создание имитационной и игровой модели, которые органически накладывают друг на друга определенные структуры игры, при этом участники осуществляют квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе как учение, так и труд (рис. 44).

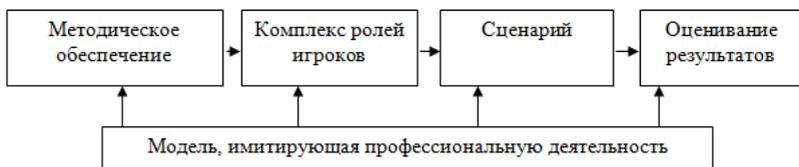


Рисунок 44

## 4.2. Методические рекомендации по проектированию основных компонентов деловой игры

Имитационная модель отражает фрагмент этапа профессиональной, служебной деятельности полицейского, выступая объектом имитации или прототипом модели, задавая в учебном процессе предметно-технологический, социальный контекст профессиональной деятельности полицейского. Объектом имитации необходимо выбирать определенный, законченный этап или фрагмент профессиональной, служебной уголовно-процессуальной деятельности, выполнение которого предполагает наличие у обучаемых системы общекультурных, профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у обучающихся у обучающихся. Данный этап или фрагмент профессиональной деятельности должен обладать профессиональной сложностью, системностью, проблемностью и предполагает совместную деятельность группы специалистов. Описание модели предполагает:

- дидактическая обработка объекта имитации;
- обобщение и упрощение ситуации;
- имитационная ситуация реальной профессиональной деятельности.

Имитационная модель получает свое воплощение в следующих структурных компонентах:

- цели игры;
- предмет деловой игры;

- структура деловой игры;
- ролевое взаимодействие участников деловой игры;
- система оценивания процесса и результатов деловой игры.

Игровая модель воплощается в компонентах:

- цели игры;
- функции игроков и комплект ролей;
- сценарий игры;
- общие правила игры.

Цели деловой игры включают две группы:

1. Игровые цели:

- быть первым;
- показать себя;
- принести положительный результат себе и своей команде.

2. Педагогические (обучение и воспитание):

- формирование общекультурных компетенций;
- формирование профессиональных компетенций;
- формирование профессионально и социально значимых, важных качеств будущего офицера.

Предмет игры – имитируемые в деловой игре профессиональная, служебная, уголовно-процессуальная деятельность, требующая от обучаемых участников деловой игры компетентных действий или принятия компетентных решений. При выполнении действий во время деловой игры у обучающихся формируются профессиональные компетенции и качества личности профессионала. Таким образом, предмет деятельности обучающихся в деловой игре в модельной форме защищает реальную профессиональную, служебную деятельность.

Сценарий – это базовый элемент деловой игры. Может быть описан в словесной и графической форме, выраженной в характере действий временных рамках, принимаемых решениях обучающимися.

В сценарии расписывается последовательность деловой игры, определяются этапы, действия принятия решений. В общем порядке можно определить в виде схемы.

В сценарии необходимо описать объективные субъективные противоречия, которые необходимо разделить в ходе проведения деловой игры, что является реализацией принципа проблемности, а также возможности создания дискуссии с целью принятия конкретного решения, что создает возможность реализации принципа двуплановости, а также в обеспечении участия практических работников правоохранительных органов. Важным условием проведения дискуссии во время игры является тот факт, что проведение спора по тому или иному событию или принятию решения не перерастает в конкретную ситуацию, а также деятельность участников деловой игры не сводится только к деятельности по зарабатыванию оценки или условных баллов. Способы генерирования событий определяет степень алгоритмизации и импровизации деятельности обучающихся. Способы могут быть детерминированными, спонтанными, смешанными (рис.46).

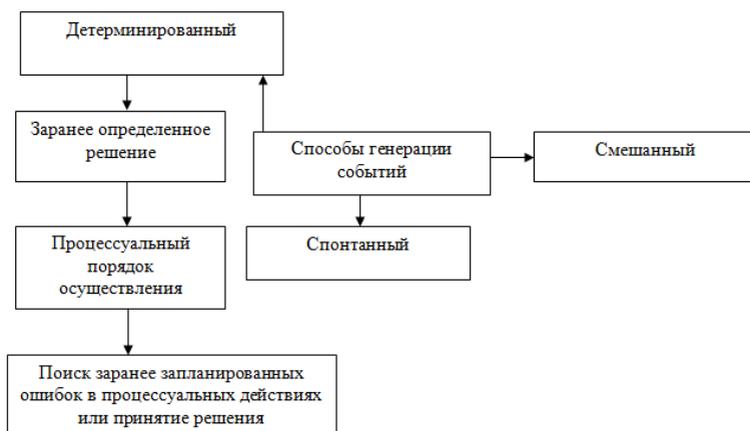


Рисунок 45

Чаще используется смешанный способ проведения игры, что позволяет рассмотреть возможные, вероятностные процессы, которые могут происходить при осуществлении уголовно-процессуальной, служебной деятельности. Успешное устранение этих негативных вероятностных процессов способствует развитию творческих способностей мышления, формируя также способности будущего полицейского принимать нестандартные решения, брать ответственность на себя, действовать в особых, чрезвычайных обстоятельствах.

В структуре ролевого взаимодействия участников деловой игры отражается число участников в соответствии с должностными функциями, а также межгрупповыми и внутригрупповыми связями. Роли в деловой игре отражают реальную профессиональную, служебную деятельность.

Правила игры, как и другие элементы игровой модели, реализуют принцип деловой игры и задают модель поведения обучающихся в процессе проведения деловой игры. Их основная задача – определить в игре предметный и социальный контексты моделируемой профессиональной, служебной деятельности. Сформировать на этой основе правила, которые отражают характеристику процессов, явлений, имеющих место в деловой игре.

Система оценивания процесса и результатов, с одной стороны, обеспечивает контроль и самоконтроль деятельности принимаемых профессиональных решений, действий с позиции норм и основных требований социально-профессиональной деятельности, а с другой – реализацию деловой игры в учебном плане. Действия и решения, принимаемые в соответствии с правовыми нормами, составляют суть компетентности полицейского, уровень квалификации, профессиональную культуру. При оценке необходимо предусмотреть критерии оценивания и субъекта, который будет это оценивать.

Методическое обеспечение деловой игры включает в себя:

- методическую разработку деловой игры, отражающую цели, направленность и содержание, предмет, этапы, последовательность игры;

- методику проведения деловой игры;
- уголовно-процессуальные бланки, образцы уголовно-процессуальных бланков;
- нормативно-правовую, научно-практическую литературу;
- макеты уголовных дел;
- внешние атрибуты, форменная одежда (например, при проведении судебного процесса – судейская мантия и др.) (рис. 46).

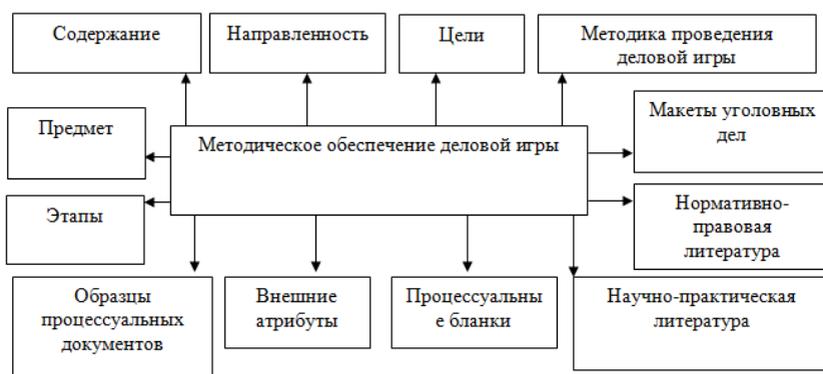


Рисунок 46

### Контроль процесса деловой игры

При осуществлении контроля необходимо исходить из того, что в ходе деловой игры, которая разрабатывается на основе реализации ее принципов, методической разработки, должен являться самоорганизующий процесс, не требующий постоянного управляющего воздействия преподавателя. Система оценивания должна содержать элементы, позволяющие самостоятельно оценивать действия и принятие решений, а также промежуточные, конечные результаты деятельности участников, которая интегрируется итоговой оценкой преподавателя.

Поэтому система оценки строится следующим образом:

- самооценка деятельности;

- промежуточные и конечные результаты;
- оценка со стороны преподавателя;
- оценка со стороны экспертов практических работников правоохранительных органов, других преподавателей, обучающихся (рис. 47).

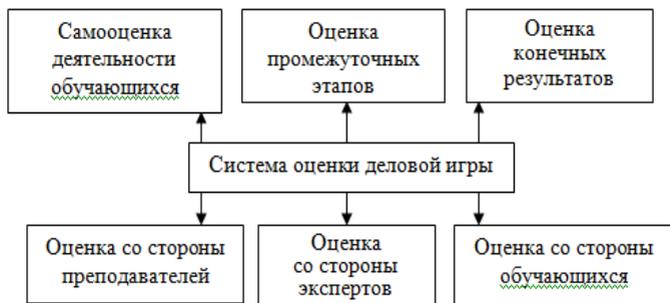


Рисунок 47

Центральным процессом в оценке хода и результата игры является заключительная рефлексия – разбор деловой игры преподавателем [3, с. 209]. Также рефлексия может проводиться на промежуточных этапах деловой игры. Разбор результатов – необходимая составная часть сценария, несущая обучающую и воспитывающую нагрузку. Рефлексия по поводу всей траектории деловой игры на заключительной дискуссии включает в себе оценку деятельности игроков, группы, как в свободной форме, так и по формальным критериям.

По итогам рефлексии могут присуждаться места, выдаваться поощрения обучаемым. Заключительный этап анализа игры преподавателями кафедры – это своего рода анализ, рефлексия хода и результатов деловой игры, причин и условий, приведших к тем или иным конечным результатам, что дает возможность делать выводы, корректировать учебный процесс, его методическое и научное обеспечение.

Также необходимо осуществлять данное обсуждение и коррекцию учебного процесса при непосредственном участии представителей практических работников правоохранительных органов. Также

разбор деловой игры несет в себе развивающую функцию и является важным фактором послеигрового интереса обучающихся к познавательной и будущей профессиональной деятельности.

Развивающие возможности деловой игры достигаются в результате следующих условий:

- общественная, профессиональная направленность содержания учебного материала;
- воссоздание профессиональной, служебной, уголовно-процессуальной деятельности полиции;
- создание временных параметров путем игрового сжатия реального времени, необходимого для осуществления профессиональной, служебной, уголовно-процессуальной деятельности полиции;
- воссоздание ролевой структуры профессиональной, служебной, уголовно-процессуальной деятельности, особенностей осуществления данной деятельности;
- широкие возможности использования информации в функции средств регуляции квазипрофессиональной деятельности, что превращает эту информацию в знание;
- создаются условия формирования познавательной мотивации, ее трансформации в профессиональную деятельность в силу приближения обучающихся к реальным условиям профессиональной деятельности полицейского;
- реализация объединения обучения и воспитания;

Переход от организации и регуляции деятельности преподавателя к саморегуляции деловой игры в системе технологий контекстного образования:

- целесообразно использовать данную технологию по тем вопросам, которые вызывают особые затруднения при изучении дисциплин, а также вопросам, которые вызывают особое затруднение в правоприменительной практике деятельности полиции;

- деловую игру можно проводить в начале учебного курса (в качестве введения в профессиональную деятельность), но наиболее целесообразно проводить деловые игры после прохождения курса лекций, проведения семинарских и практических занятий дисциплины или модуля, нескольких модулей;

- деловую игру необходимо разрабатывать с участием других кафедр (межкафедральная организация учебного процесса);

- участие в деловой игре представителей правоохранительных органов.

Предлагаем следующие рекомендации преподавателям, разрабатывающим деловую игру:

- внедрение в учебный процесс деловой игры влияет на устоявшийся образовательный процесс, приводящий к необходимости пересмотра содержания, формы, методов, средств деятельности преподавателя и обучающегося;

- деловой игре должны предшествовать изучение лекционного курса, проведение семинарских, практических занятий, в том числе с использованием более простых технологий контекстного обучения (проблемная лекция, лекция с запланированными ошибками, лекция вдвоем, семинар – дискуссия, ролевая игра). Деловая игра аккумулирует в себе все эти знания, умения, навыки и интегрирует в более сложные межпредметные и надпредметные компетенции;

- в игре преподаватель может занять согласно сценарию одну из трех позиций (быть в центре игры и руководить); выполнять функцию одного из игроков; не теряя общее руководство, предоставлять обучающимся самим осуществлять управление игровым процессом. Самоорганизация деятельности обучающимся необходимо делать постепенно, дидактически обоснованно;

- при правильной методической разработке деловой игры и подготовке обучающихся игра проводится с элементами самонастрой-

ки и самообучения. Преподаватель делает вводный инструктаж и в ее конце, когда осуществляется подведение итогов;

- важно не превратить игру в некий тренажер, в то же время важно, чтобы деловая игра не превращалась в азартную игру. В этом случае интерес к такому роду занятий быстро угасает, что не позволяет реализовать дидактические цели;

- при проведении занятия обучающиеся могут пользоваться любой литературой, запрашивать информацию, выходить из аудитории, в то же время решения должны приниматься точно в срок. Главное при проведении деловой игры – реализация логики моделируемой профессиональной служебной ситуации;

- наиболее эффективно разрабатывать игры, которые умещаются в расписание занятий, в случае необходимости объединение нескольких пар, а также использовать целый день. По окончании деловой игры не проводить других занятий, так как опыт показывает, что на эмоциональном подъеме обучающиеся на других занятиях занимаются не в полную силу;

- при подготовке деловой игры в период конструирования необходимо привлекать обучающихся. Формировать логику доказывания, умение понять точку зрения другого, осуществление коммуникативного тренинга и др.

#### **Вопросы для самоконтроля:**

1. Понятие деловой игры: основные характеристики.
2. Основные формы деятельности обучающихся в вузах МВД России.
3. Понятие игровой и имитационной модели деловой игры: основные характеристики, различия.
4. В чем сущность педагогических целей в деловой игре?
5. Назовите основные принципы разработки деловой игры.

#### **Список литературы:**

1. Бордовская Н. В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.

2. Вербицкий А.А., Борисова Н.В. Методические рекомендации по проведению деловых игр. – М., 1990. – 158 с.
3. Вербицкий А.А., Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. – М.: Изд-во МПГУ, 2017. – 266 с.
4. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Образцов П.И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии. – Орел, 2005. – 61 с.
6. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – 3-е изд., испр. – М.: ИЦ «Академия», 2012. – 192 с.
7. Султангалина Ю.Н., Рабцевич А.А. Деловая игра как инновационный метод обучения // Молодой ученый. – 2014. – №6(65). – С.665-667.
8. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр. – М.: Высшая школа, 1991. – С.320.
9. Шаронова С.А. Деловые игры: учебное пособие. – М.: Издательство Российского Университета дружбы народов, 2004. – 166 с.
10. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности // Методы исследования и диагностики развития международных трудовых коллективов. – М.: ГМНИИПУ, 1983. – С. 153-178.

## Список использованных источников

- Айсмонтас Б.Б. Теория обучения: схемы и тексты / Б.Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.
- Афанасьев В.В. Педагогические технологии управления: вопросы терминологии, проектирования, классификации / В.В. Афанасьев // Преподаватель. – 2001. – №5. – С.14-19.
- Афина Е. Педсоветы в Интернет / Е.Афина // Народное образование. – 2002. – №9. – С.51-54.
- Афоница Г.М. Педагогика: курс лекций и семинарские занятия: учебное пособие для вузов: допущено М-вом образования РФ / Г.М. Афоница; под ред. О.А. Абдуллиной. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 512 с.
- Бабичева Т.А. Проблемное обучение в процессе активизации познавательной деятельности студентов // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 6. – С. 12-17.
- Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
- Бедерханова В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: учебное пособие / В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев. – Краснодар, 2000.
- Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. –190 с.
- Бобкова Н.Д. Образовательные дебаты как средство самоорганизации студентов: учеб. пособие / Н.Д. Бобкова. – Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2008. – 68 с.
- Богоудинова Р.З. Научно-педагогические стратегии профессионального образования в исследовательском университете: монография / Р.З. Богоудинова, В.Г. Иванов, Ф.Т. Шагеева. – Казань: РИЦ «Школа», 2017. – 328 с.
- Богоудинова Р.З. Инновационная образовательная деятельность в национальном исследовательском университете: учебное пособие / Р.З. Богоудинова, О.Ю. Хацринова. – Казань: РИЦ «Школа», 2016. – 144 с.
- Богоудинова Р.З. Методология, теория и технологии профессионального образования: учебное пособие / Р.З. Богоудинова, Ф.Т. Шагеева. – Казань: КНИТУ, 2016. – 303 с.
- Философия образования / В.П. Борисенков, В.В. Краевский, В.О. Кутьев, Я.С. Турбовский // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 2-6.
- Бордовская Н. В. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
- Бусыгина Т.А. О принципах разработки вузовской лекции / Т.А. Бусыгина, Г.Н. Кисметова // О Вы, которых ожидает Отечество. Вып. 5.– Самара: Изд-во СГПУ. – 2004. – С. 39-44.
- Васильев, В. Виртуально-тренинговая система обучения / В. Васильев // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С.93-95.
- Вербицкий А.А. Контексты содержания образования / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. – 80 с.

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

Вербицкий А.А. Выступление на круглом столе «Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии». – 1981. – № 3. – С. 17–21.

Вербицкий А.А. Диагностика понимания в контекстном обучении / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2007. – №10. – С.26-31.

Вербицкий А.А. Контекст как смыслообразующая психологическая категория / А.А. Вербицкий // Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 г. Т. II. – В-Г, СПбУ, 2003. – С. 98–101.

Вербицкий А.А. Контексты содержания образования / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. – 80 с.

Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

Вербицкий А.А. Методические рекомендации по проведению деловых игр / А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова. – М., 1990. – 158 с.

Вербицкий А.А. Контексты содержания образования / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003.– 80 с.

Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие / А. А. Вербицкий. – М.: МПГУ, 2017. – 266 с.

Воронина Л.А. Мастерство педагога – залог качества профессионального образования / Л.А. Воронина // Аккредитация в образовании. – 2008. – № 24. – С. 140-141.

Гильберт Ю.З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащихся / Ю.З. Гильберт // Советская педагогика. – 1990. – №5. – 81 с.

Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М., 1996. – С. 341-402.

Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учебное пособие / Л.И. Гурье. – Казань: КГТУ, 2004. – 212 с.

Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2004. – 46 с.

Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы: кн. для учителя / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с. (мастерство учителя: идеи, советы, предложения).

Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. –38 с.

Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. –38 с.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34-42.

Ильин Г.Л. Проблема различения обучения и образования (на примере контекстного обучения и проективного образования) / Г.Л. Ильин // *Alma mater: Вестник высшей школы*. – 2001. – № 5. – С.22-25.

Использование технологии «Дебаты» в преподавании учебных предметов на профильном уровне и элективных учебных предметов: сб. ст. / сост. А. Н. Логинова. – Ярославль : ИРО, 2007. – 32 с.

Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Е.Я. Коган // *Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара* / под ред. А.В. Великановой. – Самара, 2001. – 101 с..

Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ / В.В. Краевский. – М., 1977. – 45 с.

Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М., 1977. – 32 с.

Лаврентьев Г.В. Инновационность как один из принципов педагогики / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева // *Народное образование*. –1999. –№ 5.– С.107-112.

Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения // А.М. Матюшкин, В. Оконь *Основы проблемного обучения*. Пер. с польск. – М.: Просвещение, 1968. – С. 186-203.

Мижериков В.А. Введение в педагогическую профессию / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М., 1999. – 256 с

Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – Изд. 2-е. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.

Образцов П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко. – Орел, 2005. – 61 с.

Огай О.Н. Компетентностно-ориентированное образование (Учебно-методические материалы) / О.Н. Огай, Н.А. Рыбакина, Е.А. Самойлов. – Самара, 2003. – 52 с.

Применение проектного метода обучения в инженерном вузе: учебное пособие / И.В. Павлова и др.– Казань: РИЦ «Школа», 2019. –222 с.

Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – 3-е изд., испр. – М.: ИЦ «Академия», 2012. – 192 с.

Педагогика профессионального образования: учебное пособие / под ред. П.Н. Осипова. – Казань: РИЦ «Школа», 2014. – 380 с.

Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателей высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 127 с.

Пинский А.А. Ключевые компетенции: философский подход и политическое решение / А.А. Пинский // *Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара* / под ред. А.В. Великановой. – Самара, 2001. – 67 с.

Профессиональная педагогика: учебник / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – Изд. 3-е, перераб. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. – 456 с.

- Пырьева В.В. «Алгоритмы» / В.В. Пырьева // Информатика и образование. – 2009. – №11. – С. 57-61 // Высшее образование в России. – 2010. – № 11. – С. 22-27.
- Радулова Е.Н. Создание проблемной ситуации / Е.Н. Радулова // Открытая школа. – 2009. – № 6. – С. 51-52.
- Резчикова Е.А. Дискуссия как метод технологии личностно-ориентированного рекомендовано УМО вузов РФ / Е.А. Резчикова, Е.В. Головнева. – М.: Высшая школа, 2006. – 256 с.
- Роботова А.В. Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее / А.В. Роботова // Высшее образование в России. – 2011. – №4. – С. 120-131.
- Савитина Н.А. Стратегии развития технологий воспитания / Н.А. Савитина // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 12-23.
- Сальников В.А. Инновационное обучение = Innovative education: personcentered approach: личностно-ориентированный подход / В.А. Сальников
- Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Педагогика, 1980. – 146 с.
- Селевко Г. К. Игровые технологии / Г.К. Селевко // Школьные технологии, 2006. – 68 с.
- Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад / Н.А. Селезнева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 79 с.
- Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
- Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Изд-во ВГПУ, 1994. – 152 с.
- Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
- Славин А. В. Проблема возникновения нового знания / А.В. Славин. – М.: Знание, 1976. – С. 14-15.
- Смирнов С. Технологии в образовании / С. Смирнов // Высшее образование в России. – 1999. – №1. – С. 109-112.
- Смирнова И.Э. Модели обучения в системе высшего образования / И.Э. Смирнова // Инновации в образовании. – 2006. – №1. – С.5-14.
- Современная дидактика: теория, практика / под науч. ред. И.Я. Лернера, И.П. Журавлева. – М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. – 288 с.
- Современные образовательные технологии: учеб. пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – С. 112-128, 319-332.
- Соколов В.Н. Педагогическая эвристика / В.Н. Соколов. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 230 с.
- Сорокин Н.Л. Контроль за результатами учебно-познавательной деятельности учащихся. Оценка и учет / Н.Л. Сорокин // Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1983. – С. 28-41.
- Столяренко Л.Д. Педагогика. 100 экзаменационных ответов. Экспресс-справочник для студентов вузов / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Изд-во «МарТ», 2000, – 256с.

Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс / пер. с англ. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.

Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония. (Этюды креативной онтологии) / А. И. Субетто. – М.: Логос, 1992. – 183 с.

Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 25-28.

Султангалина Ю.Н. Деловая игра как инновационный метод обучения / Ю.Н. Султангалина, А.А. Рабцевич // Молодой ученый. – 2014. – №6(65). – С.665-667.

Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А.Сухомлинский. – М., 1989. – 237 с.

Талызина Н.Ф. Проблема управления учебно-воспитательным процессом / Н.Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1997. – 237 с.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.

Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 56 с.

Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 45-56

Технология «Дебаты» // Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – 2-изд., стер. – М., 2011. – Гл. 2.6. – С. 112–128.

Технология «Дебаты» в компетентностно-ориентированном образовании: учеб.-метод. пособие для преподавателей, магистров, аспирантов / А.В. Кирьякова [и др.]. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 2011. – 119 с.

Технология профессионально-ориентированного обучения: методические рекомендации / сост. И.В. Тимонина. – Кемерово: «Кузбассвузиздат», 2000. – 80 с.

Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М., 1989. – 544 с.

Турик Л.А. Дебаты: игровая развивающая образовательная технология: учеб. пособие / Л.А. Турик. – Ростов-н/Дону, 2012. – 188 с. – (Педагогическое образование).

Усачева И.В. Методика поиска научной литературы чтения и составления обзора по теме исследования / И.В. Усачева, И.И. Ильясов. – М., 1998. – С. 18-20.

Усенко Е.В. Контроль и оценка результатов учебно-познавательной деятельности студентов в университетах США (на примере учительского колледжа при Колумбийском университете) / И.В. Усачева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. – №2. – С. 32-37.

Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учебное пособие / Ю.Г. Фокин. – М.: Academia, 2006. – 240 с.

Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: цели, содержание, творчество / Ю.Г. Фокин. – М.: Academia, 2005. – 224 с.

Фокин Ю.Г. Пути совершенствования методов обучения в высшей школе: методические рекомендации / Ю.Г. Фокин. – М., 1991. – С. 4-10.

Фоменко В.Т. Нетрадиционные системы организации учебного процесса / В.Т. Фоменко. – Ростов н/Д: ГНМЦ, 1994. – С. 3-18.

Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр / Е.А. Хруцкий. – М.: Высшая школа, 1991. – С.320.

Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО, 23 апреля 2002 г., центр «Эйдос» / А.В. Хуторский. URL: [http:// www/eidos](http://www/eidos).

Шаронова С.А. Деловые игры: учебное пособие / С.А. Шаронов. – М.: Издательство Российского Университета дружбы народов, 2004. – 166 с.

Штокман И.Г. Вузовская лекция: учебно-методическое пособие / И.Г. Штокман. – Киев: Высшая школа, 1981. – 150 с.

Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности / Г.П. Щедровицкий // Методы исследования и диагностики развития международных трудовых коллективов. – М.: ГМНИИПУ, 1983. – С. 153-178.