

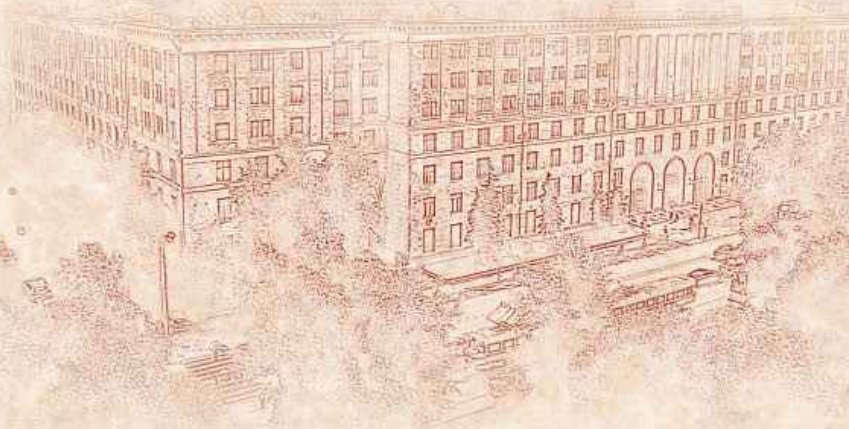
**МИНИСТЕРСТВО ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
АКАДЕМИЯ УПРАВЛЕНИЯ**



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Учебно-методическое пособие

Под общей редакцией Н.В. Сердюк



**Москва
2025**

Академия управления МВД России

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Учебно-методическое пособие

Под общей редакцией Н. В. Сердюк

Москва
2025

УДК 37
ББК 74.202
П24

*Одобрено редакционно-издательским советом
Академии управления МВД России*

Рецензенты: *Федотов А.Ю.*, доктор психологических наук, профессор (Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя); *Гейжан Н.Ф.*, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский университет МВД России).

П24 **Педагогическая** практика : учебно-методическое пособие / Н.В. Сердюк, Н.В. Ходякова, И.С. Скляренко [и др.] ; под общ. ред. Н.В. Сердюк. – Москва : Академия управления МВД России, 2025. – 76 с.

ISBN 978-5-907721-83-8

В учебно-методическом пособии отражены закономерности и характеристики педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Заложены психологические основы и раскрыты особенности педагогической деятельности преподавателя в вузах системы МВД России. Описан опыт организации педагогической практики адъюнктов образовательных организаций МВД России.

Учебно-методическое пособие предназначено для использования в образовательном процессе образовательных организаций высшего образования системы МВД России при подготовке научно-педагогических кадров к эффективному и результативному осуществлению педагогической деятельности.

УДК 37
ББК 74.202

ISBN 978-5-907721-83-8 © Сердюк Н. В., Ходякова Н. В.,
Скляренко И. С. [и др.], 2025
© Академия управления МВД России, 2025

Авторский коллектив

Сердюк Наталья Владимировна, д-р пед. наук, проф. – введение, заключение, общая редакция;

Ходякова Наталия Владимировна, д-р пед. наук, доцент – гл. 2.1;

Скляренко Инна Сергеевна, д-р пед. наук, проф. – гл. 3.1;

Милькевич Оксана Анатольевна, д-р пед. наук, доцент – гл. 2.2;

Боева Ольга Михайловна, канд. пед. наук, доцент – гл. 2.4;

Метелев Александр Валентинович, канд. психол. наук, доцент – гл. 4.1 и 4.3;

Сумина Екатерина Анатольевна, канд. юрид. наук – гл. 1.1;

Благовещенская Мария Александровна, канд. юрид. наук – гл. 1.2

(совместно с Е. М. Красновой);

Терегулова Оксана Азатовна, канд. психол. наук – гл. 4.2;

Гордеева Екатерина Николаевна, канд. пед. наук – гл. 2.3;

Краснова Елена Михайловна, канд. юрид. наук – гл. 1.2

(совместно с М. А. Благовещенской);

Храмова Маргарита Вениаминовна, канд. пед. наук – гл. 3.2.

Оглавление

Введение	6
Глава 1. Нормативное правовое регулирование и организация педагогической деятельности научно-педагогических работников образовательной организации высшего образования МВД России.	8
1.1. Правовое обеспечение педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций системы МВД России	8
1.2. Организационно-методическое обеспечение педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава	13
Глава 2. Содержание педагогической деятельности научно-педагогических работников образовательной организации высшего образования МВД России	18
2.1. Содержательно-целевые характеристики педагогической деятельности преподавателя вуза.	18
2.2. Подготовка адъюнктов к реализации комплекса задач деятельности преподавателя высшей школы: проблемный анализ педагогической практики и пути решения	23
2.3. Педагогическая практика как подсистема формирования профессиональной компетентности преподавателя высшей школы	31
2.4. Специфика педагогической деятельности преподавателя высшей школы системы МВД России	37
Глава 3. Методические основы педагогической деятельности научно-педагогических работников образовательной организации высшего образования МВД России	44
3.1. Педагогическая практика как форма обучения в образовательных организациях высшего образования МВД России	44
3.2. Педагогическая риторика руководителя педагогической практики и адъюнкта в процессе взаимодействия	53
Глава 4. Психологические основы педагогической деятельности научно-педагогических работников образовательной организации высшего образования МВД России	58
4.1. Психологические закономерности и характеристики педагогической деятельности преподавателя высшей школы	58

4.2. Профессиограмма преподавателя образовательной организации высшего образования МВД России и профилактика профессионального выгорания его личности.	62
4.3. Психологические особенности педагогической деятельности преподавателя высшей школы системы МВД России	65
Заключение	72
Список рекомендованной литературы	73

Введение

Насущная потребность в разрешении противоречий высшего образования выдвинула педагогику и психологию высшей школы в число важнейших научных отраслей психолого-педагогического знания и соответствующих учебных дисциплин. Среди проблем, которыми занята педагогика и психология высшей школы, одной из наиболее актуальных является проблема педагогической деятельности преподавателя вуза, в частности, его педагогическая практика, которая, с одной стороны, является частью учебного плана адъюнктов как будущих преподавателей высшей школы, а с другой – живым, «дышащим», творческим процессом накопления организационно-методического опыта каждым преподавателем: и начинающим, и профессионально зрелым.

Особенности педагогической деятельности преподавателя зависят от характера педагогической системы, к которой принадлежит вуз. Образовательные организации высшего образования МВД России являются педагогическими системами, реализующими такую цель, как подготовка высококвалифицированных кадров для органов внутренних дел Российской Федерации, иностранных государств (с которыми заключены соответствующие соглашения), способных успешно решать на практике задачи правоохранительной и правоприменительной деятельности в постоянно меняющихся социокультурных и военно-политических условиях внутренней и внешней среды.

Педагогическая практика будущих и действующих преподавателей вузов МВД России в полной мере способна раскрыть творческий потенциал всех без исключения участников педагогического процесса: и обучающихся (курсантов, слушателей, адъюнктов), и обучающихся (преподавателей).

Педагогическая практика как предтеча и фундамент педагогической деятельности преподавателя высшей школы способна ответить на главные вопросы дидактики и методики обучения: «кого учить?», «чему учить?», «как учить?», «для чего учить?». Современная образовательная ситуация актуализирует множество дополнительных,

не менее важных вопросов, таких как «как качественно научить специалиста в условиях дефицита учебного времени?», «как реализовать в полной мере воспитательный потенциал преподаваемых дисциплин?», «как сохранить личностно-ориентированный ресурс образования в условиях его цифровизации?» и др. На эти и многие другие вопросы, которые ставит перед собой каждый преподаватель вне зависимости от научно-педагогического стажа, получают ответ как в ходе индивидуальной педагогической практики отдельных преподавателей (или пока еще адъюнктов), так и в процессе накопления методической базы на кафедре (цикле) образовательной организации высшего образования МВД России, проведения курсов профессионального мастерства среди профессорско-преподавательского состава, а также в деятельности Школ педагогического мастерства в структуре вузов МВД России.

Преподаватель высшей школы подобен художнику, выбирающему из всего богатства палитры красок те, которые он перенесет на «холст» педагогического процесса, создавая свой образ мира, профессии и Человека в них.

Педагогическая практика призвана сформировать такую «палитру» методологических подходов и методических приемов, которые позволят преподавателю, как подлинному творцу, создать настоящий шедевр дидактики и методики, одухотворить целостный педагогический процесс в вузе и обогатить его личностно-развивающую среду, а также обучающимся оставить свой, неповторимый «портрет» на жизненном, образовательном и профессиональном «холсте» под названием «путь».

Глава 1. Нормативное правовое регулирование и организация педагогической деятельности научно-педагогических работников образовательной организации высшего образования МВД России

1.1. Правовое обеспечение педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций системы МВД России

Современные преподаватели образовательных учреждений МВД России несут службу не только в условиях реформирования системы высшего образования в России, но и в контексте изменений ведомственных требований к личному составу МВД России.

Преподавательский состав образовательных организаций МВД России относится к научно-педагогическим работникам. В связи с чем к ним предъявляются те же требования, что и к любому другому преподавателю. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»¹ и Трудовой кодекс от 30 декабря 2001 г. № 197-ФЗ² определяют эти требования.

В соответствии с законодательной базой Российской Федерации, в частности Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», преподаватель вуза имеет право строить процесс обучения согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (далее – ФГОС), используя при этом компетентностный подход, организовывать самостоятельную работу обучающихся, применяя новые образовательные технологии, развивать личность обучающихся, воспитывать и формировать их культуру, а также способствовать развитию их творческой деятельности. Педагог имеет право использовать авторские методики обучения и воспитания в рамках своей учебной дисциплины. Исходя из этого, у педагога существует постоянная потребность повышения сво-

¹ Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон № 273-ФЗ : принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. // СПС КонсультантПлюс : сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.01.2025).

² Трудовой кодекс Российской Федерации : принят Гос. Думой 21 декабря 2001 г. : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2001 г. // СПС КонсультантПлюс : сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 10.01.2025).

ей профессиональной компетентности, пересмотра содержательно-целевых ориентиров и методов организации учебного процесса.

Существует ряд требований, определенных законодателем, которым необходимо соответствовать, чтобы быть назначенным на определенную должность в преподавательской среде.

Законодатель отразил свои требования к кандидатам для назначения на научно-педагогические должности в гл. 52 Трудового кодекса Российской Федерации и в ст. 47 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», которые относятся к категории общих требований. Среди них выделяются такие требования, как уровень образования и обязательное участие в конкурсе для замещения должностей педагогических работников. По результатам конкурса с кандидатом заключается срочный (5 лет) или бессрочный трудовой договор.

К категории особых требований к научно-педагогическим работникам системы МВД России законодатель отнес требование о необходимости регулярного подтверждения уровня квалификации.

Детализируются квалификационные требования к научно-педагогическим должностям при объявлении конкурса на замещение этих должностей. Образовательная организация вправе установить свои специфические требования. Если этого не происходит, то требования определяются согласно приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 11 января 2011 г. № 1н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования"»¹. Квалификационные требования значительно различаются в зависимости от той научно-педагогической должности, на какую претендует кандидат. Для подтверждения этих требований кандидат представляет: трудовую книжку, документ об образовании и дипломы о присуждении ученой степени и ученого звания².

¹ Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования» : приказ Минздравсоцразвития России № 1н : ред. от 25 января 2023 г. : зарегистрировано в Минюсте России 23 марта 2011 г. № 20237 // СПС КонсультантПлюс : сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_112416/ (дата обращения: 10.01.2025).

² Черных Н.В. Избрание по конкурсу научно-педагогических работников : моногр. М. : Проспект, 2018. 88 с.

Кроме того, к претендентам зачастую устанавливают дополнительные требования, связанные с публикационной активностью. На основании исследования, проведенного А. Н. Бакулиной, А. В. Острянской, Е. С. Шаховой¹, можно сделать вывод, что наиболее значимые требования к публикациям предъявляются к кандидатам, претендующим для назначения на должность профессора.

Одной из наиболее распространенных должностей в вузах является должность доцента. Обязанности доцента достаточно обширны: ведение занятий различных форматов; разработка и реализация учебных программ; организация и контроль работ обучающихся по закрепленным дисциплинам и т. д. Сотрудники, замещающие должность доцента, имеют право осуществлять научное руководство адъюнктов, несмотря на то что чаще всего научное руководство адъюнктов осуществляют сотрудники, замещающие должность профессора и имеющие ученую степень доктора наук. Такой широкий круг должностных обязанностей требует соответствия высоким квалификационным требованиям.

Одним из основных квалификационных требований к сотрудникам, замещающим должности профессорско-преподавательского состава, помимо высшего образования, является наличие ученой степени кандидата или доктора наук, а также осуществление научно-педагогической деятельности в течение 3-х лет. При этом есть исключения. Так, наличие у кандидата звания доцента позволяет ему занимать должность педагогического работника без опыта педагогической деятельности.

Существующая система присвоения научных званий находится во взаимосвязи с этими двумя аспектами. Присвоить научное звание без необходимого научно-педагогического опыта невозможно. Таким образом, человек, имеющий научное звание доцента, обладает научно-педагогическим стажем и ему в установленном порядке будет присвоена ученая степень кандидата наук или доктора наук.

Должность профессора предполагает исполнение еще большего объема обязанностей. В дополнение к перечисленному функционалу возлагается обязанность по организации научно-исследовательской деятельности кафедры. Кандидаты на должность профессора должны отвечать следующим квалификационным требованиям: наличие высшего профессионального образования, ученой степени

¹Бакулина А. Н., Острянская А. В., Шахова Е. С. Сравнительный анализ требований к претендентам на должности научно-педагогических работников различных ВУЗов РФ: сб. статей Всероссийской науч.-практич. конф. // Севастополь. 2017. С. 209–217.

доктора наук, опыта научно-педагогической деятельности в течение 5 лет или наличие ученого звания профессора.

Должности начальника кафедры и его заместителей относятся к категории руководящих лиц профессорско-преподавательского состава. Помимо стандартных обязанностей, присущих доценту и профессору, на руководителя возлагается обязанности по определению стратегических направлений развития кафедры и выстраиванию взаимоотношений с другими образовательными учреждениями. Обширный спектр профессиональных обязанностей предполагает, что начальник кафедры определяет направления развития учебно-методической и научной работы кафедры, осуществляет контроль качества выполнения этих задач, а также распределяет учебную нагрузку.

Исполнение данных функциональных обязанностей требует более развитых навыков и умений. Это выражается в требовании к кандидату на должность руководителя кафедры одновременно иметь как ученую степень, так и ученое звание.

Научно-педагогические работники образовательных организаций, включая профессорско-преподавательский состав, решают задачу по реализации государственных образовательных стандартов.

Фундаментом содержания системы образования в высших образовательных организациях являются федеральные государственные образовательные стандарты, которые ориентируют образовательный процесс на формирование новых и развитие имеющихся компетенций.

Ст. 11 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» регламентировано, что федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают:

- 1) единство образовательного пространства Российской Федерации;
- 2) преемственность основных образовательных программ;
- 3) вариативность содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможность формирования образовательных программ различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся;
- 4) государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения.

Процесс обучения в образовательных учреждениях МВД России ориентирован прежде всего на соответствие и выполнение требований федеральных государственных стандартов.

В основе современных ФГОСов лежит компетентностный подход, т. е. результатом реализации образовательной программы запланировано приобретение компетенций.

На основе опыта педагогической деятельности в компетентностном подходе можно выделить следующие особенности:

1. Приобретение компетентности в образовательном процессе полностью зависит от обучающегося, в то время как преподаватель призван лишь оказать ему помощь в этом сложном и разнообразном процессе.

2. Применение современных учебно-методических приемов, которые широко используются в образовательном процессе для активного и интерактивного проведения занятий, а также формирование фонда оценочных материалов.

3. Развитие у обучающихся навыков использования информационного пространства с целью получения необходимых знаний, т. е. умение использовать информацию и адаптировать ее в современный образ жизни с учетом его быстрой и постоянной эволюции.

4. Управление учебной деятельностью в образовательном процессе представляет собой систему организованного взаимодействия участников образовательного процесса с целью согласования компонентов образовательного процесса и достижения запланированных результатов¹.

Квалификационные требования к преподавателям в системе МВД России определены рядом правовых актов. Уровень сложности профессиональных обязанностей и их особенности обуславливают обширную систему законодательных основ, которым должен удовлетворять преподаватель в учебных заведениях МВД России.

Мониторинг правовой базы показывает не только ее обширность и сложность, но и некую нестабильность, так как периодически происходит замена одних квалификационных требований на другие.

На данный момент существуют определенные сложности по квалификационным требованиям для начала профессиональной карьеры в высшей школе. Одним из значимых препятствий является обязательный опыт работы в образовательной организации. Это негативно сказывается на развитии кадрового потенциала в сфере высшего образования.

Квалификационные требования, предъявляемые к преподавательскому составу в системе МВД России, подробно изложены

¹ *Игнатьева Е.Ю.* Реализация федеральных государственных стандартов в ВУЗе: анализ опыта. // // Вестн. Северного (Арктич.) федеральн. ун-та. Сер. Гуманитар. и социал. науки. 2015. № 1.

в нормативных правовых актах. Однако формулировки этих требований достаточно абстрактны. Конкретные квалификационные требования могут меняться как в зависимости от конкретной должности, так и от направлений подготовки.

1.2. Организационно-методическое обеспечение педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава

Основным направлением в организации обеспечения учебного процесса являются разработка и реализация компонентов основной профессиональной образовательной программы высшего образования (далее – ОПОП ВО). Для создания единого образовательного пространства каждая образовательная организация разрабатывает «Положение об организации образовательного процесса по основным профессиональным образовательным программам высшего образования». Этот документ определяет особенности планирования, реализации, контроля, методического и материально-технического обеспечения учебного процесса в вузе.

Структура ОПОП ВО представлена документами, которые устанавливают нормы и правила для организации учебного процесса в высших учебных заведениях МВД России. Среди них: учебный план; календарный учебный график; план распределения учебной нагрузки; график недельного прохождения учебных дисциплин. Их главная цель – обеспечить эффективное и системное освоение образовательной программы обучающимися.

Эффективность педагогического процесса достигается путем разработки и внедрения учебного плана. Учебный план является ключевым документом, который ориентирует деятельность образовательной организации и представляет модель содержания и организации обучения по определенной образовательной программе.

Учебный план – это «документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практик, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», формы промежуточной аттестации обучающихся». Учебный план составляется для набора обучающихся.

Согласно ФГОСу, теоретическое обучение включает различные компоненты: изучение основных предметов; контрольные и курсовые работы; практические занятия; учения и экзамены. Для само-

стоятельной работы студентов отведено время на зачеты и экзамены (до 6–8 часов соответственно). Чтобы обеспечить баланс в распределении учебных часов, рекомендуется выделять не более 40 % общего числа контактной работы на лекционные занятия.

В учебном плане выделяется объем проводимых работ обучающихся как во взаимодействии с преподавателем (по видам учебных занятий), так и самостоятельно. Объем работ выражается в академических или астрономических часах. Для каждой дисциплины (модуля) и практики указывается форма промежуточной аттестации обучающихся.

Учебный план на основе ОПОП ВО предусматривает изучение основных дисциплин (модулей), созданных специально для данной образовательной организации и отвечающих требованиям выбранной специальности.

Календарный учебный график определяется распределением учебной нагрузки и времени для отдыха студентов в течение учебного года. В календарном учебном графике указываются периоды осуществления видов учебной деятельности (лекции, семинарские занятия, практики) и периоды каникул. Календарный учебный график составляется для каждого года набора обучающихся с учетом специальности, специализации, направления подготовки и формы обучения.

Для эффективной организации учебного процесса на кафедрах разрабатываются планы распределения учебной нагрузки на учебный год, которые предоставляются в подразделение, ответственное за планирование учебного процесса. При распределении учебной нагрузки учитывается уровень подготовки преподавателей, их специализации и наличие ученой степени, необходимой для проведения занятий, в том числе лекционного типа.

График еженедельного прохождения дисциплин (модулей) формируется структурным подразделением, ответственным за организацию образовательного процесса в рамках образовательной организации, независимо от формы обучения – очной или заочной. Для разработки графика используется учебный план, календарный учебный график и рабочие тематические планы. Данные документы разрабатываются не позднее чем за 2 месяца до начала учебного года и утверждаются заместителем начальника образовательной организации высшего образования (по учебной работе).

Расписание занятий на определенный период (семестр) разрабатывается на основе учебных планов и графика учебного процесса. Учебные планы, графики учебного процесса и расписание занятий утверждаются руководителями образовательной организации.

Методическое обеспечение образовательного процесса является важной составляющей профессиональной подготовки сотрудника органов внутренних дел и одним из основных видов деятельности руководства, педагогических работников образовательной организации. Организация образовательного процесса определяется внутренними нормативами, разрабатываемыми и регулярно обновляемыми организацией.

Методическое обеспечение образовательного процесса включает в себя различные аспекты, направленные на совершенствование методик обучения и воспитания обучающихся, повышение эффективности и качества проведения всех видов занятий и практик, а также на повышение педагогического мастерства педагогических работников и уровня методической подготовки обучающихся.

Организация, обеспечение и реализация образовательного процесса также являются составляющей частью методического обеспечения образовательного процесса.

В образовательных учреждениях МВД России методическое обеспечение учебного процесса осуществляется:

1) в форме учебно-методических совещаний, сборов, научно-методических конференций и семинаров; заседаний методического совета образовательной организации, направленных на обеспечение качества образовательного процесса; методических занятий (инструктивно-методические, показательные, открытые и пробные, а также лекции, доклады, сообщения по вопросам обучения и воспитания, педагогики и психологии);

2) путем обсуждения вопросов методик обучения и воспитания на заседаниях кафедр и предметно-методических секций кафедр; разработки и обновления учебно-методических материалов, материально-технического обеспечения образовательного процесса; внедрения результатов научных исследований педагогических сотрудников в образовательный процесс; изучения и реализации в образовательном процессе требований руководящих документов, передового педагогического опыта методической работы; проведения контроля учебных занятий, взаимных посещений занятий; осуществления работы учебно-методических кабинетов кафедр, кабинетов специальных дисциплин кафедр и кабинета педагогического мастерства; повседневной работы педагогических работников кафедр по совершенствованию методики обучения.

Основной организационной единицей учебного заведения, отвечающей за организацию образовательного процесса, воспитательной работы, методического и научно-исследовательского направлений деятельности, является кафедра.

Цель методической работы кафедры заключается в обеспечении соответствия содержания, формы преподавания и направленности каждой дисциплины не только формальным требованиям учебного плана, но и профилю подготовки обучающихся данной специальности. Поэтому основная задача методической работы кафедры сводится к усовершенствованию преподавания учебных дисциплин и организации меропрятий, направленных на повышение педагогического мастерства.

Методическая работа отражается в учебно-методических комплектах, представляющих собой набор материалов, разработанных преподавателями кафедры для обеспечения образовательного процесса. Учебно-методические комплекты могут включать в себя накопленный на кафедрах передовой опыт и знания преподавания учебных дисциплин и быть доступными для преподавателей. Каждая образовательная организация самостоятельно определяет требования к содержанию учебно-методических комплексов и формирует их в локальном документе.

Учебно-методический комплекс представляет собой набор материалов, необходимых для проведения образовательного процесса по определенной дисциплине или модулю. Этот комплекс включает в себя учебные пособия, методические указания, дидактические материалы, раздаточные и наглядные средства обучения, аудио-, видео- и мультимедийные материалы, а также компьютерные программы. Все эти материалы разрабатываются каждой образовательной организацией и регулируются соответствующим Положением об учебно-методическом комплексе. Этот локальный документ является обязательным и служит основой для организации и проведения процесса обучения.

Учебно-методический комплекс разрабатывается:

- 1) в целях методического обеспечения эффективной реализации образовательной программы, целями которой является развитие общекультурных, профессиональных и специализированных компетенций выпускников;
- 2) совершенствования организационной структуры учебного процесса, нацеленного на подготовку кадров для органов внутренних дел;
- 3) повышения качества преподавания, обучения и разработки учебных программ;
- 4) оптимизации деятельности педагогических сотрудников и улучшения учебного процесса для обучающихся, включая использование последних научных достижений и передовой практики.

Преподаватели, ведущие данную дисциплину, отвечают за формирование и регулярное обновление учебно-методических ком-

плексов. Материалы, входящие в состав учебно-методических комплексов, аккумулируются и хранятся на кафедре, а также могут выдаваться обучающимся для использования их во время самоподготовки. Кроме того, эти материалы позволяют контролировать качество проведения занятий.

Образовательные учреждения МВД России осуществляют учебную и методическую работу на плановой основе. Годовой объем работы каждого преподавателя определяется в его индивидуальном плане, а учебное время планируется в расписании.

Таким образом, организационное и методическое обеспечение образовательного процесса включает в себя разработку и реализацию компонентов ОПОП ВО, которое определяет особенности планирования, реализации, контроля, методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса в образовательных организациях МВД России.

Глава 2. Содержание педагогической деятельности научно-педагогических работников образовательной организации высшего образования МВД России

2.1. Содержательно-целевые характеристики педагогической деятельности преподавателя вуза

Педагогическая деятельность относится к профессии служения, возлагающей на ее субъекта особую ответственность за результаты образования – процесса формирования образа Человека. Цели педагогической деятельности определяют ее общую направленность и предвосхищают получаемые результаты, а содержание этой деятельности отражает ее соответствующую целям предметно-смысловую наполненность, составляя основу взаимодействия педагога с обучающимся. Поэтому любую педагогическую деятельность надо начинать с определения ее целей и соответствующего этим целям содержания.

Определенное представление об общих *целях образования*, с которыми связаны и цели педагогических работников высшей школы, можно получить, обратившись к ст. 69 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в которой говорится об обеспечении подготовки, соответствующей:

- 1) запросам общества и государства;
- 2) тенденциям развития системы образования и повышения уровня профессиональной компетентности педагогических кадров;
- 3) потребностям личности обучающегося в интеллектуально-культурно-нравственном развитии.

В ст. 48 названного Закона определяются обязанности педагога, которые указывают на необходимость его нацеленности:

- 1) на воспитание у обучающихся патриотизма, ответственной гражданской позиции;
- 2) развитие творческой инициативы, познавательной активности, самостоятельности, трудолюбия;
- 3) формирование у обучающихся здорового образа жизни;
- 4) непрерывное повышение уровня своей педагогической культуры.

В сложной системе под названием «педагогическая деятельность преподавателя вуза» ее цели выступают центральным (системообразующим) компонентом. Большая группа отечественных исследователей в области педагогики и психологии, дополняя эти нормативно закрепленные цели, ведущим целевым ориентиром

в деятельности педагогических субъектов высшего образования считает его гуманизацию, обеспечивающую развитие субъектных способностей обучающихся в образовательном процессе, их культуросозидающую и смыслообразующую активность в жизни и профессиональной деятельности.

Наряду с этим в системе высшего образования до сих пор представлены и имеют своих апологетов идеи о необходимости ограничиваться при подготовке специалистов знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими лишь функциональную грамотность выпускников, их прагматичную готовность к исполнению профессиональной деятельности по изученным теоретическим основам, алгоритмам и типовым образцам¹.

Во многих изданиях, адресованных вузовским педагогам², все цели педагогической деятельности традиционно делятся на три группы:

- 1) обучающие;
- 2) развивающие;
- 3) воспитывающие.

При этом к обучающим целям, как правило, относят формирование профессиональных знаний, умений и навыков. Под развивающими целями авторы имеют в виду ориентиры на развитие мышления, памяти и других познавательных способностей обучающихся, их профессиональной мотивации. Воспитывающие цели преимущественно направлены на формирование мировоззрения, этических и эстетических качеств будущего специалиста.

С нашей точки зрения, цели, которые ставят и стремятся достичь в своей деятельности вузовские педагоги, представляют собой проекцию, синтез и одновременно декомпозицию различных образовательных целей:

- 1) целей государства, транслируемых системе высшего образования посредством различных нормативных правовых актов, программных документов, федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований;
- 2) целевых ориентиров общества, формируемых на основе потребностей рынка труда и конкретизируемых работодателями;
- 3) целей, предложенных и обоснованных в различных педагогических теориях и концепциях высшего образования;

¹ Селиверстова Н. А. Знание, умения и навыки как элементы образовательного опыта молодежи // Научные труды Московского гуманитар. ун-та. 2015. № 4. С. 28–34.

² Тальшева И. А., Асхадуллина Н. Н. Конструирование и реализация образовательных процессов. Елабуга: Изд-во ЕИ КФУ, 2018.

4) целей образовательной организации высшего образования, определяемых ее назначением и социальными функциями, профилями подготовки специалистов, сложившимися образовательными традициями и перспективами развития;

5) личностных целей обучающихся;

6) целей педагога, вытекающих из его ведущих жизненных потребностей, ценностно-смысловых представлений о своей профессиональной миссии, сформировавшейся в его «субъективной реальности»¹ (его сознании) идеальной модели выпускника.

Заметим, что первые четыре группы целей (государство, общество, научная школа, образовательная организация) чаще всего в образовательном процессе высшей школы опосредуются целями педагогов, так или иначе их интерпретирующими и преломляющими с учетом собственных профессионально-педагогических взглядов и убеждений. Таким образом, проблема многосубъектного целеполагания в конечном итоге сводится к задаче совмещения в образовательном процессе потенциально различающихся целей педагогов и обучающихся. Но как это можно осуществить?

Методологическим решением коллизии сложного целеполагания, субъектами которого выступают педагоги и обучающиеся, является определение в качестве объекта реализации целей участников учебно-воспитательного процесса в высшей школе образовательной среды. В образовательной среде свою активность имеют возможность проявить не только представители профессорско-преподавательского состава вуза, но и обучающиеся. Преподаватели и другие педагогические субъекты образовательной организации высшего образования (руководители вуза, сотрудники подразделений учебно-методической и воспитательной работы), безусловно, несут ответственность за созданные условия образовательной среды, заботятся о ее совершенствовании, соответствии нормативным требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, воплощают в ней свои педагогические замыслы и идеи. Но и обучающиеся проявляют в отношении образовательной среды определенную активность: воспринимают, анализируют и оценивают ее, выделяют для себя подходящие «ниши»² (возможности), в которых реализуют свои способности и задатки.

Характер взаимодействия обучающихся с образовательной средой (принятие/непринятие; вовлеченность в образователь-

¹ *Сергеев Н. К., Сериков В. В.* Педагогическая деятельность и педагогическое образование ТВ инновационном обществе. М. : Логос, 2013.

² *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997.

ный процесс или отчужденность от него; позитивные или негативные взаимоотношения с педагогами и другими обучающимися и др.) сигнализируют о ее личностно-ориентированном потенциале, дидактическом и воспитательном качестве, т. е. о степени достижения педагогических целей. Поэтому педагогическое целеполагание, не учитывающее ситуацию взаимодействия личности обучающегося с образовательной средой, осуществляется, с проектировочной точки зрения, «вслепую»¹. Вероятно, по этой причине часто в образовательном процессе поставленные педагогом цели не достигаются так же, как и не реализуются образовательные ожидания (мотивы, цели) обучающихся.

Кроме целеполагания и специального создания условий образовательной среды, для достижения педагогических целей в деятельности преподавателя высшей школы играет большую роль отбор им содержания обучения и воспитания. Еще 50 лет назад целевые и содержательные аспекты образовательного процесса являлись прерогативой исключительно государства. На государственном уровне определялся объем знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть будущий специалист (традиционный ЗУНовский подход), а также перечень учебных дисциплин и примерные программы обучения по ним, которые имели универсальный для каждой профессии характер и не подлежали пересмотру или редакции педагогическими работниками. Сегодня ситуация в отечественном высшем образовании радикально поменялась.

Преподаватель вправе самостоятельно проектировать содержание рабочей программы учебной дисциплины, если он выступает ее разработчиком, определять содержание тем, а также содержание учебных занятий. При этом он исходит, как правило, как из принятых им методологических подходов к определению содержания образования, так и из своего профессионально-педагогического опыта.

Какие же существуют методологические подходы в проектировании содержания высшего образования? Их несколько. Остановимся на трех.

Компетентностный подход (А. В. Хуторской²) в проектировании содержания высшего образования связан с отбором такого материала для изучения, который бы обеспечивал максимальную практическую ориентацию учебного процесса, позволял бы

¹ Ходякова Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающих образовательных систем: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2013.

² Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85–91.

достигать цели, связанной с формированием компетенций – способностей эффективно решать реальные профессиональные задачи. Очевидно, что содержание обучения, ориентированное на компетенции, чаще всего бывает представлено разнообразным набором видов учебно-профессиональной деятельности (выполнение проектов, лабораторные работы, практикумы, учебные и профессиональные практики) и задач различного типа и уровня сложности. Компетентный подход требует от вузовского преподавателя опыта успешной практической деятельности в изучаемой предметной области.

Контекстный подход в разработке содержания высшего образования (А. А. Вербицкий¹) предполагает сотрудничество преподавателей с представителями организации-работодателя, так как предусматривает в процессе обучения постепенный переход от сугубо учебной информации и учебной деятельности к актуальной профессиональной информации и реальной профессиональной деятельности. Этот переход осуществляется с помощью наращивания профессионального контекста учебных задач:

- 1) традиционные учебные задачи;
- 2) квазипрофессиональные задачи (ситуационные задачи, имитирующие профессиональные);
- 3) профессиональные задачи.

В отличие от обучения, содержание которого формируется прежде всего вокруг знаний и предметной деятельности, содержание воспитания в высшем образовании составляет опыт общения, ценностных ориентаций, смыслоопределения, нравственного выбора.

Культурологический подход (В. В. Краевский²) обеспечивает структурирование содержания обучения и воспитания вокруг четырех видов опыта:

- 1) опыт освоения и репродукции профессиональных знаний;
- 2) опыт освоения и воспроизведения известных способов профессиональной деятельности;
- 3) опыт творческой деятельности;
- 4) опыт эмоционально-ценностных отношений.

Если первые две составляющие обычно всегда представлены в учебном процессе вуза, то формирование опыта творчества и ценностных ориентаций требует от преподавателя встречной

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

² Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград : Перемена, 2001.

креативности и ценностно-смысловой рефлексии, актуализации воспитывающего потенциала обучения. Обеспечивать полноценное культурологическое содержание обучения гораздо сложнее, чем работать по традиционной ЗУНовской модели. Однако преподаватели, которые по-настоящему заинтересованы в продуктивных результатах педагогического труда, всегда создают в обучении условия (среду) для развития нешаблонного мышления обучающихся, переживания социальной и личностной значимости профессии.

Подытожим. Системообразующим компонентом педагогической деятельности преподавателя высшей школы является ее цель. Цель деятельности педагога формируется в результате его осмысления социального запроса к системе высшего образования со стороны общества и государства, а также осознания собственных смыслов профессиональной самореализации и саморазвития, учета образовательных потребностей и целей обучающихся. Содержание подготовки специалистов отбирается педагогом на основе его концептуально-методологической позиции. Если преподаватель считает самым ценным в высшем образовании профессиональные знания, умения и навыки, то он реализует свою деятельность по устоявшейся репродуктивной схеме. Если для него первостепенным является практическая готовность выпускников вуза к решению профессиональных задач, то он может строить свою методику на основе компетентностной или контекстной модели. Если в обучающемся педагог хочет видеть образ «Человека культуры», то он воплощает в своей деятельности культурологический подход.

2.2. Подготовка адъюнктов к реализации комплекса задач деятельности преподавателя высшей школы: проблемный анализ педагогической практики и пути решения

Подготовка научных и научно-педагогических кадров выступает предметом глубокого изучения и осмысления в трудах педагогов и психологов с позиции содержательного и методического воплощения главного замысла – «подготовить специалистов, которые будут учить специалистов будущего». При этом остается недостаточно изученным вопрос о специфике подготовки таких кадров в образовательных организациях высшего образования МВД России.

В некоторых исследованиях представлены общие вопросы и отдельные аспекты подготовки научных и научно-педагогических кадров в ведомственных образовательных организациях.

Е. И. Мещерякова¹ сформулировала противоречия, подчеркивающие актуальность рассмотрения проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров в рассматриваемой системе, которые сводятся к несоответствию между возрастающими требованиями к уровню культуры и профессиональной компетентности преподавателя-исследователя и качеством его подготовки в ведомственных образовательных организациях, а также между ограничениями ведомственной образовательной организации, не позволяющей в полной мере реализовать индивидуальный потенциал личности каждого.

Л. В. Кузнецова, И. Ю. Лазарева² рассматривают возможности цифровых технологий в подготовке будущих преподавателей, раскрывая целевую направленность их включения в образовательный процесс и самостоятельную работу адъюнктов. Н. В. Сердюк³ рассматривает проблемы качественной подготовки адъюнктами научно-квалификационных работ, взаимодействия с научными руководителями в ходе научно-исследовательской деятельности. Н. В. Ходякова, И. С. Склярченко⁴ представляют характеристику методических аспектов формирования компетенций будущих преподавателей-исследователей, подчеркивая значимость и важность педагогической практики, ее содержательного наполнения. А. И. Ивлева⁵ подчеркивает необходимость стимулирования творческой познавательной деятельности адъюнктов как аксиологической особенности данного уровня образования, что предопределяет пересмотр технологий обучения и доминирование индивидуализированных технологий в подготовке преподавателя-исследователя.

¹ Мещерякова Е. И. Методические аспекты актуализации самообразовательной деятельности адъюнктов образовательных организаций МВД России в процессе прохождения педагогической практики : материалы всероссийской науч.-практич. конф. СПб. : Санкт-Петербургский ун-т МВД России, 2018. С. 227–232; Мещерякова Е. И. Теоретико-методические аспекты формирования профессионально-педагогической культуры адъюнктов в процессе прохождения педагогической практики : материалы всероссийской науч.-практич. конф. СПб. : Санкт-Петербургский ун-т МВД России, 2019. С. 244–249.

² Кузнецова Л. В., Лазарева И. Ю. Роль цифровых технологий в организации учебных занятий будущих преподавателей // Вест. Санкт-Петербургского ун-та МВД России. 2023. № 2 (98). С. 208–214.

³ Сердюк Н. В. Концепция педагогической герменевтики в подготовке научных и научно-педагогических кадров : материалы междунар. науч.-практич. конф. СПб. : Санкт-Петербургский ун-т МВД России, 2023. С. 691–695.

⁴ Ходякова Н. В., Склярченко И. С. Формирование педагогических компетенций у адъюнктов образовательных организаций МВД России : материалы всероссийской науч.-практич. конф. СПб. : Санкт-Петербургский ун-т МВД России, 2018. С. 389–393.

⁵ Ивлева А. И. Проблема разработки программы подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре // Дискуссия. 2016. № 3 (66). С. 104–110.

Представленный краткий обзор отражает лишь часть проблемных аспектов организации педагогической практики в подготовке научных и научно-педагогических кадров.

Анализ научной литературы, обобщение опыта подготовки научных и научно-педагогических кадров позволяют сформулировать ключевые проблемы педагогической практики в подготовке адъюнктов и пути их минимизации и/или разрешения.

Определение содержания педагогической практики

Традиционно содержание педагогической практики связано с видами деятельности, к которым должен быть подготовлен будущий преподаватель-исследователь, и закрепленными в учебном плане за практикой компетенциями, что логично, оправдано и целесообразно. Но возникают вопросы, связанные с определенными ограничениями: наличие ограничений на проведение лекционных занятий лицами, не имеющими ученой степени; отсутствие возможности проведения учебных занятий, имеющих свою специфику (в сравнении с занятиями по работе с личным составом), по месту прохождения службы при заочной форме обучения.

Способами разрешения возникающей ситуации ограниченности могут выступать:

1. Подготовка и проведение лекционного, семинарского, практического занятий в учебной аудитории (в группе, где обучается адъюнкт или в группе, где ведет занятия его руководитель практики) как самостоятельно, так и в паре с преподавателем кафедры, закрепленным в качестве руководителя практики от образовательной организации. Наличие цифровых ресурсов позволяет реализовать данную идею в том числе и без выезда адъюнкта заочной формы обучения в образовательную организацию (речь идет о проведении занятия в смешанном формате).

2. Подготовка видео-лекции с применением различных цифровых ресурсов и платформ с последующим просмотром и обсуждением видеозанятия с одноклассниками и руководителем по практике от образовательной организации. С целью снижения временных затрат на проверку видеозанятий со стороны руководителя практики от образовательной организации возможно включение в содержание практики задания, связанного с просмотром адъюнктами видеозанятий друг друга с последующим анализом и предложениями по совершенствованию.

Остро встает *проблема подготовки адъюнктов к учебному занятию* и необходимости формирования у будущего преподавателя-исследователя определенной культуры, связанной с ее профессионально-педагогической, исследовательской и методологической составляющими. Открытые информационные ресурсы предоставляют возможность быстрой, но не всегда качественной подготовки материала к учебному занятию (методической разработки как целостного материала, текста речи, презентации).

Вариантом решения данной проблемы может выступать создание так называемого «педагогического навигатора», или методической папки, в которой будут отражены этапы подготовки учебного занятия. Разделами подобной папки могут быть такие материалы, как ксерокопии или заметки, проработанные материалы с пометками; список изученной при подготовке литературы; словарь по теме занятия; основные ученые, исследователи; цитаты и высказывания по теме; ссылки на короткие видеоматериалы по теме; подготовка технологической карты занятия с указанием возможных трудностей в проведении занятия и способами их устранения и др.

Трудоемкость подготовки подобной папки, детально отражающей проектирование учебного занятия будущим преподавателем оправдана как с позиции формирования умений, востребованных в преподавательской деятельности, так и с позиции умений, значимых в научно-исследовательской деятельности (выдержки из локальных актов образовательных организаций по организации образовательной деятельности, на базе которых планируется проведение занятий; поиск и обработка информации, ее систематизация; корректность формулировки текста лекции с сохранением авторства; поэтапное продвижение от цели к результату с четким пониманием логики организуемого процесса и т. д.). Подобное совмещение решаемых задач может быть продолжено в рамках введения в содержание педагогической практики задания, связанного с необходимостью подготовки методических рекомендаций для будущих преподавателей, разработанных в группах адъюнктов по различным направлениям подготовки научных и научно-педагогических кадров.

Отдельным проблемным вопросом выступает *подготовка будущих преподавателей к организации и проведению воспитательной работы*. Изменяющиеся требования к уровню воспитанности и культуры сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации и усиление героико-патриотической направленности воспитания во всех образовательных организациях определяют необходимость концентрации высоко нравственных качеств и идеалов в личности того, кто воспитывает. Проблема недостаточного внима-

ния вопросам воспитательной работы в содержании педагогической практики требует своего разрешения.

Одним из наиболее очевидных способов решения может быть включение в содержание практики заданий, связанных с обогащением опыта воспитательной работы адъюнктов: проведение «круглых столов» в очном и онлайн-форматах по вопросам воспитания; разработка и проведение одной или нескольких форм воспитательной работы в учебной группе; просмотр адъюнктами видеозаписей воспитательных мероприятий, их анализ/рецензирование; проведение небольшого исследования во вопросам организации воспитательной работы среди обучающихся образовательной организации (сочетание преподавательской и исследовательской деятельности).

Учитывая мощный воспитательный потенциал учебных дисциплин, возможно включение заданий: просмотр видеозаписи учебного занятия и анализ его воспитательного потенциала; изучение воспитательного потенциала самостоятельно разработанных учебных занятий; написание эссе или тезисов/статьи для публикации в сборниках по итогам научно-методических конференций, журналах методической направленности по примерной тематике «Воспитательный потенциал учебной дисциплины «...(название дисциплины в соответствии с направлением подготовки)»».

Недостаточное внимание вопросам подготовки будущих преподавателей к методической работе требует своего решения как с организационной, так и с содержательной позиции. Существующая практика свидетельствует о формальном подходе к проектированию занятий адъюнктом с позиции обеспечения соответствия его методической разработки принятым в образовательной организации шаблонам.

Решение данной проблемы возможно за счет введение в содержание практики заданий по подготовке методической папки, включая технологическую карту занятия, о чем обозначено ранее. Для понимания всего процесса учебно-методической работы кафедры адъюнктами можно организовать их включение в процесс подготовки учебно-методических материалов: изучение методических материалов, представленных на кафедре; составление циклических схем разработки и утверждения методических материалов к занятиям по основным профессиональным образовательным программам; разработка календарно-тематического плана учебной дисциплины (на выбор, исходя из направления подготовки и интереса адъюнкта); оценка инновационного потенциала учебной дисциплины (можно использовать закрепленные за кафедрой дисциплины или предложить разработать идею нового факультативного курса).

Дифференциация содержания практики в зависимости от уровня образования, педагогического опыта и иных характеристик адъюнктов – одна из сложных проблем, требующих трудоемких решений. В программе практики задания по подготовке адъюнктов к различным видам предстоящей деятельности должны быть вариативны, имея общую целевую направленность на формирование определенных компетенций.

Так, в ходе подготовки учебных занятий адъюнкты, имеющие опыт педагогической деятельности, могут выступать и разработчиками занятий, и экспертами/рецензентами/консультантами при разработке занятий адъюнктами без опыта педагогической деятельности. Проведение мастер-классов в очном и/или онлайн-формате позволит таким адъюнктам продемонстрировать свой опыт, получить оценки со стороны коллег и преподавателей, а конспект мастер-класса может быть зачтен при оценивании отчета по практике. Опыт методической работы позволит адъюнктам успешно справиться с заданиями повышенной сложности, поддерживая мотивацию к обучению и формированию психолого-педагогической компетентности. Например, подготовить методическую копилку собственных успешных разработок, методических находок, презентовать свой опыт методической работы в формате синопсиса/эссе/видеовизитки/учебного фильма или подготовиться к участию в конкурсе методических разработок, проводимых в образовательной организации или за ее пределами. Наличие опыта воспитательной работы может стать основанием для проведения воспитательного мероприятия на факультете, в учебной группе или с несовершеннолетними в рамках взаимодействия с образовательными организациями общего или среднего профессионального образования.

Организационно-методическое сопровождение педагогической практики

Одной из проблем педагогической практики выступает недостаточное взаимодействие адъюнктов с руководителями практики от образовательной организации, что может привести к некорректному выполнению заданий практики (особенно при заочной форме обучения). Причины подобной ситуации могут быть различны, но результат приводит не только к определенным оценкам по итогам практик, но и снижению эффективности педагогической практики и психолого-педагогической компетентности будущих преподавателей-исследователей.

Наиболее оптимальным с позиции временных затрат и организационной оформленности является закрепление в расписании учебных занятий руководителя практики от образовательной организации и адъюнктов часов консультаций (общее количество часов, закрепляемых в учебной нагрузке преподавателя, может быть дозированно разделено на часы консультаций и часы на проверку отчетов по итогам практики). Для минимизации трудностей адъюнктов возможно распределение часов, отводимых на руководство педагогической практикой, с учетом проведения установочной конференций или консультации перед практикой с участием руководителя практики от образовательной организации.

Предлагаемые выше способы решения существующих проблем педагогической практики требуют погружения и активного участия руководителя практики от образовательной организации, в связи с чем и возникает необходимость закрепления в расписании учебных занятий в том числе и часов, отводимых на педагогическую практику. Учитывая вероятность несовпадения направления/профиля подготовки руководителя практики от образовательной организации и научного руководителя диссертанта, целесообразно выстраивание взаимодействия с ним адъюнкта в ходе подготовки учебного занятия. Подобное взаимодействие расширит видение адъюнктом потенциала учебной дисциплины и подготовки к нему с позиции задач, решаемых им как будущим преподавателем и исследователем. Кроме того, возможны сбор, анализ первичных данных и первичная апробация некоторых материалов проводимого исследования.

Понимание значимости педагогической практики в формировании личности адъюнкта, его психолого-педагогической компетентности и профессионально-педагогической культуры требует решения вопроса взаимодействия не только руководителя практики от образовательной организации и научного руководителя диссертанта, но и соответствующих кафедр. Единство подходов и взглядов на педагогическую практику кафедр создает благоприятные условия для становления преподавателя-исследователя. Совместный методический совет по разработке содержания педагогической практики и распределению зон ответственности кафедр позволит минимизировать напряженность в отношениях между преподавателями кафедр, а также между преподавателями и адъюнктами по вопросам значимости каждой из отраслей наук (педагогических, юридических, психологических и иных наук по направлениям подготовки научных и научно-педагогических кадров в образовательной организации), их методологии, требований к выполняемым исследова-

дованиям и т. д. Подобное сотрудничество обеспечит выстраивание единой логики формирования личности адъюнкта, его подготовки к преподавательской и исследовательской деятельности посредством учебной дисциплины «Педагогика и психология высшего образования», дисциплин научной специализации, педагогической практики и научно-исследовательской работы.

Снижению временных затрат на проектирование учебных занятий и воспитательной работы может способствовать согласование содержания педагогической практики и учебной дисциплины «Педагогика и психология высшего образования» и ранее информирование адъюнктов о предстоящей практике, характере заданий. В результате на занятиях по обозначенной учебной дисциплине адъюнкты на практических занятиях в рамках соответствующих тем могут представлять свои методические разработки по учебной и/или воспитательной работе. Другой вариант – проведение перед педагогической практикой конкурса методических разработок, что позволит каждому адъюнкту наработать методический материал, позаимствовать интересные идеи и находки, расширить видение своих возможностей и ресурсов. Разнообразие номинаций как по наличию или отсутствию педагогического опыта («Молодой преподаватель», «Преподаватель-методист» и др.), так и по видам деятельности («Учебное занятие», «Воспитательное мероприятие») обеспечит возможность индивидуализации участия адъюнктов в конкурсном мероприятии.

Таким образом, представленные аспекты содержания и организации педагогической практики адъюнктов, способы их решения не являются исчерпывающими. Как показывает представленный в литературе и собственный опыт подготовки научных и научно-педагогических работников, способы решения тех или иных проблем зависит от возможностей образовательной организации, ее локальных документов, направленности организации в целом и ее структурных подразделений на совершенствование подготовки выпускников. Подготовка тех, кто в ближайшем будущем сам будет учить новое поколение обучающихся, – миссия особой значимости, определяющая необходимость поиска наиболее эффективных форм, методов и средств воплощения в условиях конкретной образовательной организации. Главное – адъюнкт должен осознать важность ответственной, планомерной, системной преподавательской и исследовательской деятельности, а также значимость непрерывного образования, личностного и профессионального развития.

2.3. Педагогическая практика как подсистема формирования профессиональной компетентности преподавателя высшей школы

Проблема формирования педагогической компетентности педагога активно разрабатывается в педагогических и психологических исследованиях, однако в настоящее время само понятие профессиональная компетентность преподавателя не имеет однозначного определения.

Так, в педагогическом словаре под редакцией В.И. Загвязинского компетентность трактуется как степень подготовленности для деятельности в определенной сфере, совокупность знаний и уровень овладения способами деятельности, необходимыми для эффективной деятельности¹. По мнению А.М. Новикова, компетентность основана на ценностях обучающегося и его профессионально-жизненном опыте и определяется как готовность субъекта к практической деятельности и решению жизненных проблем².

А.В. Хуторской к профессиональной компетентности относит «обладание соответствующими знаниями и способностями, позволяющими обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней»³. Схожего мнения придерживается Б.С. Гершунский, который считает, что профессиональная компетентность определяется уровнем профессионального образования и практическим опытом, индивидуальными способностями человека и его мотивацией к непрерывному самообразованию, способностью и готовностью к творческому преобразованию⁴. Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессиональная компетентность включает в себе теоретические знания в профессиональной области, практический опыт профессиональной деятельности, способность и готовность эффективно применять профессиональные знания, постоянно самосовершенствуясь в профессии.

Как полагает В.А. Сластенин, педагогическая компетентность, являясь характеристикой профессионализма преподавателя, свидетельствует о высоком уровне владения им теоретическими зна-

¹ Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М. : Академия, 2008. 343 с.

² Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. 267 с.

³ Краевский В. В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. № 2. 2003. С. 3–9.

⁴ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М. : ИнтерДиалект+, 1997. 697 с.

ниями и его практической готовности к педагогической деятельности¹. Помимо теоретических знаний и практических навыков, характеризующих педагогическую компетентность преподавателя, В.И. Загвязинский и В.А. Сластенин в понятие профессионально-педагогической компетентности включают развитую педагогическую рефлексию, эмоциональную устойчивость, творческий подход к педагогической деятельности, сложившийся индивидуальный педагогический стиль.

Г. М. Коджаспирова под профессиональной компетентностью учителя понимает уровень сформированности педагогической деятельности (знания, умения, навыки), педагогическое сознание как совокупность определенных ценностей и педагогическое общение².

Модель профессиональной компетентности педагога, по мнению А.К. Марковой, состоит из 3-х компонентов: ценностно-смысловые установки педагога; профессиональные психолого-педагогические знания, умения и практический опыт; личностные особенности, обеспечивающие преподавателю возможность эффективно осуществлять образовательную деятельность³. Аналогичного мнения придерживается и В.Д. Шадриков, в научных трудах которого компетентность представлена как системная совокупность способностей, личностных качеств, уровня квалификации и профессионализма педагогов, проявляющихся в реализации практических умений, позволяющих успешно решать педагогические задачи и определяющих профессионально-педагогическую успешность⁴.

Несмотря на некоторые различия в приведенных определениях профессиональной педагогической компетентности, можно выделить в них следующие основные компоненты: когнитивный (знания в области педагогики и образования), деятельностно-практический (педагогический опыт и творческий подход к педагогической деятельности) и личностный (ценностно-смысловые установки, мотивация к профессиональной педагогической деятельности, готовность к самосовершенствованию). Откуда следует, что практиче-

¹ Сластенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2006. 576 с.

² Коджаспирова Г. М. Словарь психолого-педагогический: безопасность образовательной среды. М. : Экон-Информ, 2010. 207 с.

³ Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.

⁴ Шадриков В. Д. Профессиональные способности : моногр. М. : Университетская книга, 2010. 319 с.

ский опыт педагогической деятельности является необходимым фактором формирования подсистемы профессиональной компетентности преподавателя высшей школы.

Специфика профессионально-служебной деятельности в организациях внутренних дел и творческий характер труда преподавателя высшей школы предъявляют определенные требования к уровню его компетенций и содержанию его педагогической деятельности, что находит отражение в Приказе Минобрнауки России от 20 октября 2021 г. № 951 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)»¹, в котором излагаются основные требования к программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в адъюнктуре, выделяющие в содержании программ научный и образовательный компонент, который, в свою очередь, включает практику, определяемую в соответствии с п. 24 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» как целенаправленную образовательную деятельность, результатом которой является формирование, развитие и закрепление практических навыков и компетенций.

К профессиональным компетенциям, какими должен обладать выпускник адъюнктуры как будущий преподаватель высшей школы, относятся: способность к использованию в образовательном процессе фундаментальных основ отечественной и зарубежной психологии и педагогики, ее современных достижений; готовность проецировать отечественный и зарубежный психолого-педагогический опыт на образовательный процесс в ведомственных образовательных организациях, готовность к анализу тенденций развития педагогической науки с учетом роли междисциплинарного синтеза с другими науками, в том числе психологическими, юридическими, техническими и др.; способность эффективно применять цифровые и мультимедийные технологии, дистанционные образовательные ресурсы в педагогической деятельности; готовность

¹ Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов) : приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 20 октября 2021 г. № 951 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов государственной власти. 2021. 23 ноября.

проектировать содержание образования, осуществлять контроль и оценивать образовательный процесс с учетом актуальных задач по инновационному развитию современной системы образования.

С целью формирования мотивации обучающегося к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования, осознания себя как компетентного педагога ведомственной системы МВД России и приобретения практических навыков преподавательской деятельности в Академии управления МВД России реализуется Программа педагогической практики, основанная на следующих основных принципах:

- 1) взаимосвязи теоретического обучения и практической деятельности;
- 2) поэтапного освоения профессиональной компетенции преподавателя высшей школы;
- 3) постепенного усложнения задач, расширения спектров видов педагогической деятельности;
- 4) полифункциональности – одновременного выполнения в ходе педагогической практики различных функций (организаторской, образовательной, воспитательной и др.);
- 5) перспективности – прохождения педагогической практики с учетом перспективного развития различных сфер социально-педагогической деятельности.

Целью педагогической практики является осуществление практической подготовки адъюнктов к педагогической деятельности в системе МВД России на основе полученных теоретических знаний.

К задачам педагогической практики относятся:

- 1) изучение педагогического процесса в реальных условиях;
- 2) формирование практических навыков образовательной и воспитательной работы с обучающимися различных категорий в реальных условиях образовательной организации;
- 3) воспитание личностно-значимых педагогических качеств (коммуникативность, педагогический такт, креативность, эмпатия и др.);
- 4) развитие потребности в профессиональном педагогическом самообразовании и личностном росте, устойчивого интереса к педагогической профессии.

Формой проведения педагогической практики является активная (324 часа, 9 зачетных единиц) практика, которая включает три вида работ:

1. *Организационная работа* – знакомство с нормативно-правовыми документами, регламентирующими образовательный процесс, в том числе подготовку специалистов для системы

МВД России, и должностными инструкциями профессорско-преподавательского состава.

2. *Методическая* – изучение основных профессиональных образовательных программ высшего образования, учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин, планов проведения практических и семинарских занятий, конспектов лекций, методических разработок, принципов их составления и разработку на основе рабочих программ учебных дисциплин планов занятий различного типа (лекционных, семинарских, практических).

3. *Учебная работа* включает посещение учебных занятий, подготовку и проведение самостоятельных занятий в различных организационных формах.

Практика осуществляется последовательно в три этапа:

1. *Подготовительный* этап посвящен совместному планированию с научным руководителем деятельности адъюнкта на весь период практики, выделению основных этапов работы. На этом этапе разрабатывается график прохождения педагогической практики, составляется программа развития профессиональных компетенций будущего педагога, актуализируется профессиональная и личная значимость педагогической практики, намечаются перспективы предстоящей деятельности на практике.

2. *Содержательный* этап состоит из ознакомления с законодательством в сфере образования Российской Федерации и профессиональной подготовки кадров в системе МВД России; изучения психолого-педагогических методов исследований; изучения, анализа и разработки учебно-методической документации; посещения занятий и их последующего анализа проведения совместно с руководителем педагогической практики; разработки методических материалов для проведения трех видов занятий; подготовки и проведения самостоятельных занятий с мультимедийной поддержкой. Участие адъюнктов в практической педагогической деятельности сопровождается педагогической поддержкой со стороны руководителя практики и совместной рефлексией результатов прохождения практики.

3. *Заключительный* этап состоит из анализа результатов практики, подготовки отчетных документов по итогам педагогической практики и защиты результатов практики.

Основными условиями процесса формирования профессиональной компетентности адъюнктов при прохождении педагогической практики являются: структурированная система заданий, адекватная сущности и содержанию будущей профессиональной педагогической деятельности; выбор заданий, ориентированных

на личность адъюнкта, способных актуализировать его личностные функции (креативность, профессиональную направленность, профессиональные этические аспекты и др.); проектирование уровня его развития; возможность выбора из вариантов педагогических приемов и технологий. Предоставление условий для развития активности и самостоятельности способствует приращению опыта его самостоятельной деятельности как активного субъекта, способного к саморефлексии, самоуправлению и самореализации. Педагогическая поддержка, оказываемая руководителем в форме консультаций, индивидуального анализа работы адъюнкта и коллективного конструктивного обсуждения с другими практикантами также относятся к необходимым условиям успешного прохождения педагогической практики. Организация педагогической практики требует специального рассмотрения такого организационного метода, как индивидуальные задания, к которым можно отнести, например, задание по сбору, анализу и описанию возникших проблемных педагогических ситуаций, в описании которых необходимо выделить проблему, варианты способов ее решения и отражение полученных результатов¹. Включение в программу практики подобных учебных заданий позволяет актуализировать исследовательскую деятельность, направленную на изучение образовательной среды как совокупности взаимодействующих субъектов. Полученные данные в дальнейшем могут быть использованы в образовательном процессе, посвященном проблемам и особенностям практической педагогической деятельности.

Проведенный нами в 2024 г. опрос среди прошедших педагогическую практику 34 адъюнктов, 11 человек (32,4 %) из которых уже на момент поступления в Академию управления МВД России обладали педагогическим опытом, показал, что 26 человек (76,5 %) считают, что мероприятия, запланированные руководителем и предусмотренные Программой педагогической практики, полностью соответствовали подготовке практикантов к профессиональной педагогической деятельности. Более половины опрошенных – 20 человек (58,8 %) – полностью удовлетворены результатами педагогической практики и убеждены в том, что они готовы к педагогической деятельности. В то же время часть респондентов хотели бы приобрести дополнительный практический опыт: в проведении пробных лекционных занятий – 16 чело-

¹Ефанов А. В., Гадельшина О.И. Педагогическая практика: основы организации и методика проведения: учебно-методическое пособие. Екб. : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 69 с.

лек (47,1 %), семинаров – 15 человек (44,1 %), практических занятий – 20 человек (58,8 %). Такой опыт, по их мнению, позволит им эффективно коммуницировать со всеми участниками образовательного процесса – 20 человек (58,8 %), преодолевать страх перед публичными выступлениями – 19 человек (55,9 %), контролировать свое эмоциональное состояние – 15 человек (44,1 %), развить эмпатийные способности – 8 человек (23,5 %).

Очевидно, что деятельность адъюнкта в период педагогической практики характеризуется многообразием функций и отношений, сообразных с функциями специалиста, и обеспечивает практическое познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности. Педагогическая практика, направленная на достижение профессиональной компетентности, является важным этапом в обучении и в конечном итоге способствует приобретению будущим специалистом профессиональной квалификации. Безусловно, педагогическая практика адъюнктов представляется как несколько идеализированная модель деятельности преподавателя высшей школы, однако такой вид деятельности предоставляет будущим научно-педагогическим работникам возможность непосредственно ощутить себя равноправным членом педагогического коллектива и в дальнейшем посвятить себя профессионально-педагогической деятельности.

2.4. Специфика педагогической деятельности преподавателя высшей школы системы МВД России

Подготовка квалифицированных специалистов для органов внутренних дел – лейтмотив деятельности образовательных организаций МВД России.

Рассматривая деятельность органов внутренних дел через призму слов Присяги «Служу России, служу Закону», необходимо подчеркнуть, что в представлении граждан сотрудник – это не просто должностное лицо, осуществляющее борьбу с преступностью и охрану правопорядка, а прежде всего личность, обладающая духовно-нравственными и профессиональными качествами патриота и ориентированная прийти на помощь в любом случае.

Для рассмотрения специфики педагогической деятельности в образовательных организациях МВД России, необходимо учитывать следующие факторы:

1. Преподаватели образовательных организаций МВД России в большинстве своем – это сотрудники органов внутренних дел,

которые осуществляют должностные обязанности профессора, доцента, старшего преподавателя наряду с другими важными задачами оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел. Это говорит о большой нагрузке и высокой напряженности труда профессорско-преподавательского состава в системе МВД России. Кроме того, преподаватели выполняют требования профессиональной служебной и физической подготовки, морально-психологической подготовки, участвуют во всех формах информационно-пропагандистской работы, оттачивают знания, умения и навыки огневой подготовки, в том числе на специально оборудованных полигонах, обеспечивают охрану общественного порядка по специальному распоряжению МВД России. Следовательно, объем времени на подготовку к проведению различных видов занятий – лекций, семинаров, практических – и осуществлению научной работы резко сокращается, что вынуждает преподавателя наверстывать в выходные дни.

2. В каждой образовательной организации высшего образования системы МВД России своя специфика, связанная с подготовкой разных категорий обучающихся (курсанты, руководители органов внутренних дел, сотрудники полиции иностранных государств), разными видами подготовки (бакалавриат, специалитет, магистратура, адъюнктура, повышение квалификации) и по разным направлениям подготовки (сотрудников ГИБДД, уголовного розыска, криминалистов), что определяет различие в организации педагогического процесса и в подготовленности профессорско-преподавательского состава. Преподавателям, пришедшим в Академию управления МВД России из гражданского вуза или имеющим опыт преподавания курсантам в ведомственной образовательной организации, необходимо учитывать специфику Академии по обучению руководящего состава органов внутренних дел.

3. Слушатель системы МВД России становится более осведомленным, свободно мыслящим, растет его сопротивляемость доминирующим традиционным формам и методам обучения и воспитания. Поэтому необходимо учитывать растущие требования жизни, вырабатывать педагогически верный стиль взаимодействия¹.

В настоящее время все чаще говорят о несоответствии потребностей общества уровню подготовленности специалистов. Новые цели и задачи сталкиваются с устаревшими формами управления и функционирования высшей школы. Наблюдается расхождение интересов и возможностей участников педагогического процесса.

¹ Давыдов В. П., Сальников В. П., Слепов В. Я. Педагогика высшей школы МВД России : учеб. / под ред. С. В. Кошелевой. СПб., 2003. С. 6.

4. Усложнились профессиональные задачи, возложенные на органы внутренних дел, что требует принципиально новых подходов к образованию и подготовке специалистов – профессионалов –, разносторонне развитых, способных творчески мыслить и действовать, самостоятельно решать проблемы и брать на себя ответственность.

5. Изменение геополитической обстановки, возвращение к исконным традиционным российским ценностям, в том числе в образовании, предполагают корректировку всех звеньев педагогического процесса в соответствии с реалиями жизни, прогрессом.

Одним из условий эффективности педагогического процесса в образовательных организациях высшего образования МВД России А.М. Столяренко считал ориентацию на обучающихся. Это должно проявляться в просчете эффективности любого элемента образовательного процесса, действия, новации. «Все, что не работает реально на пользу обучающимся, должно быть безжалостно и решительно устранено, все, чего не хватает, – дополнено..., все, что не дает ожидаемого результата, – усовершенствовано и в преподавании..., и в педагогическом взаимодействии, и в среде»¹.

Центральная фигура педагогического процесса – преподаватель! От того, насколько он использует свой опыт, знания, способности, отдает часть своей души, мотивирует своим интеллектом, увлеченностью, любовью к знаниям и духовным ценностям, зависят становление и развитие человека – профессионала².

Найти, сконструировать лучшие сочетания личностных качеств человека и условий его воспитания и обучения с учетом уровня развития – творческая задача преподавателя³.

Творчество педагога можно определить как уникальную систему его знаний, умений и навыков, направленную на обновление педагогического процесса путем разработки, конструирования новых элементов, не использования устаревших средств, форм и методов, внедрение и реализацию принципиально новых, оригинальных, эффективных решений педагогических задач.

¹ Прикладная юридическая педагогика в органах внутренних дел : учеб. для курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России юрид. профиля / под ред. В. Я. Кикотя, А. М. Столяренко. М. : Юнити-Дана, 2008. С. 200–201.

² Прикладная юридическая педагогика в органах внутренних дел : учеб. для курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России юрид. профиля / под ред. В. Я. Кикотя, А. М. Столяренко. М. : Юнити-Дана, 2008. С. 203.

³ Давыдов В. П., Сальников В. П., Слепов В. Я. Педагогика высшей школы МВД России : учеб. / под ред. С. В. Кошелевой. СПб., 2003. С. 256.

Педагогическое творчество различается по новизне, диапазону, устойчивости и значимости выдвигаемых педагогических идей, применяемых способов и средств решения учебно-воспитательных задач. По данным исследований, в образовательных организациях высшего образования 36 % педагогов систематически выдвигают новые идеи и используют их в педагогическом процессе, 27 % не проявляют творчества, используют стереотипы, не учитывают изменившиеся подходы к обучению и воспитанию, 4,5 % отличаются излишней оригинальностью, стремлением показать себя «супергероем». В педагогике принято выделять три сферы проявления педагогического творчества: методическую, коммуникативную и творческое самосовершенствование.

Эти три сферы направлены на формирование умений выявлять, формировать, анализировать и решать педагогические задачи нестандартными способами с учетом личностной неповторимости обучающихся, на овладение инновационной педагогической технологией как прикладной эвристической системой умений; создание системы профессионального самопознания и самооценки как творческой индивидуальности¹.

Спецификой педагогического процесса в ведомственных образовательных организациях, обучающих курсантов, является их отбор, обучение, практическое приобщение к профессиональной деятельности, профессиональное воспитание, предполагающие знания, ответственность, дисциплину.

Преподаватели, осуществляющие обучение и воспитание курсантов, должны понимать, что от них в большей степени зависит, насколько будет понятна специфика деятельности органов внутренних дел, интерес к изучаемому предмету, выработано ощущение неразрывной связи с системой МВД России, ответственности за судьбу страны и ее граждан. В процессе обучения в образовательной организации происходит постепенное становление будущего сотрудника, приобретаются специальные знания, определенный опыт, формируется государственно-правовое мировоззрение, потребности и мотивы профессионального поведения. Важным фактором является педагогическая среда, в которой происходит обучение и воспитание².

¹ Давыдов В. П., Сальников В. П., Слепов В.Я. Педагогика высшей школы МВД России : учеб. / под ред. С.В. Кошелевой. СПб., 2003. С. 257.

² Боева О.М. Педагогическая среда образовательной организации – ведущий фактор обучения и воспитания // Академическая мысль. 2021. № 3 (16). С. 8–10.

Хорошо организованная передача знаний становится фундаментом прочных убеждений, объединяющих разум и эмоции, и определяет действия и поступки обучаемого. Усвоение знаний, закрепление навыков, формирование убеждений – главные задачи преподавателя в курсантской среде. Результативным итогом такой работы является принятие и усвоение требований системы, знание правовых норм, регуляция своего поведения на этой основе¹.

Не секрет, что центральным методом в воспитании является пример. Помня об этом, преподаватель берет на себя ответственность соответствия высоким требованиям, предъявляемым к профессорско-преподавательскому составу ведомственных образовательных организаций МВД России. Соответствие внешнего вида (безупречное форменное обмундирование, прическа, стиль, речь, мимика, жесты) внутреннему содержанию (духовно-нравственная направленность личности, гражданственность, патриотизм, глубинная сопричастность к системе органов внутренних дел) обеспечивает восприятие образа преподавателя, которого хочется слушать, которому хочется верить и у которого хочется учиться.

Критериями профессиональной воспитанности курсантов выступают: личная заинтересованность в профессиональной деятельности; активность и участие в выполнении разнообразных задач; нравственные качества зрелой личности.

Приоритетным направлением в работе с курсантами является деятельность по совершенствованию качества преподавания, повышение успеваемости и в результате – подготовка высококлассных профессионалов, способных быстро адаптироваться в служебных коллективах, успешно решать поставленные перед органами внутренних дел задачи.

В Академии управления МВД России на 4-х факультетах готовят руководящий состав для органов внутренних дел, научно-педагогические кадры для ведомственных образовательных организаций. Здесь проходят обучение и переподготовку руководители, офицеры, имеющие большой служебный и жизненный опыт, что накладывает большую ответственность на профессорско-преподавательский состав по обеспечению обучения, воспитания и развития данной категории слушателей и адъюнктов. Полученные в Академии знания, умения и навыки будут транслироваться подчи-

¹ Реформирование системы воспитательной работы в образовательных учреждениях МВД России : сб. материалов учебно-методического сбора руководителей аппаратов по работе с личным составом образовательных учреждений МВД России. М., ЦОКР МВД России, 2008. С. 101.

ненному личному составу, мобилизовать на добросовестное исполнение служебных обязанностей, формировать и развивать высокие моральные и волевые качества офицеров.

Сотрудники, прошедшие обучение в Академии, демонстрируют и продвигают знания в области управления правоохранительной деятельностью, оказывают самое существенное влияние на правоохранительную сферу в целом. Они занимают руководящие должности в органах, организациях, подразделениях внутренних дел, являются теми, кто принимает не только оперативные, но и стратегические решения.

Проводимый ежегодно с 2017 по 2023 гг. среди обучающихся в Академии управления МВД России слушателей и адъюнктов опрос «Профессиональные требования к преподавателю Академии управления МВД России» позволил выявить следующие предпочтения обучающихся:

1. На 1-м месте – профессионализм, основанный на личном опыте службы в подразделениях МВД России, который имеет непосредственное отношение к преподаваемым дисциплинам, т. е. практическое знание предмета. Такой преподаватель воспринимается «как свой» – понимающий специфику службы и знающий ее не только в теории.

2. Умение учить, предполагающее совершенную подачу информации и использование разнообразных форм и методов, способствующих ее усвоению.

3. Хорошо развитые коммуникативные навыки преподавателя, позволяющие быстро расположить к себе аудиторию и найти подход к каждому обучающемуся.

4. Личностные качества преподавателя: направленность, ценности, харизма, располагающая внешность, вербальные и невербальные характеристики.

Профессорско-преподавательским составом кафедры теории и методологии государственного управления Академии управления МВД России в 2020 г. было подготовлено научно-методическое пособие, обобщившее данные опросов сотрудников 75 % регионов Российской Федерации, прошедших обучение в Академии управления МВД России. База данных была составлена в программе SPSS, включает 25 показателей, полученных от 481 респондента¹.

¹Филимонов О. В., Передня Д. Г., Намруева Э. В. Имидж Академии управления МВД России в глазах выпускников : науч.-метод. пособие / под общ. ред. О. В. Филимонова. М. : Академия управления МВД России, 2020. С. 48.

В вопросе специфики преподавательской деятельности в вузе МВД России исследователи пришли к тому, что профессия преподавателя образовательной организации МВД России имеет многоаспектную квалификационную характеристику и предполагает наличие многих способностей: организатора, оратора, аналитика, необходимость быть высококомпетентным специалистом в своей профессиональной сфере и эрудитом в других областях знаний. «При этом даже самый яркий образ преподавателя не будет принят слушателями, если он находится вне их сферы интересов и, что важнее, вне их системы ценностей»¹.

¹ Филимонов О. В., Передня Д. Г., Намруева Э. В. Имидж Академии управления МВД России в глазах выпускников : науч.-метод. пособие / под общ. ред. О. В. Филимонова. М. : Академия управления МВД России, 2020. С. 64.

Глава 3. Методические основы педагогической деятельности научно-педагогических работников образовательной организации высшего образования МВД России

3.1. Педагогическая практика как форма обучения в образовательных организациях высшего образования МВД России

Обращаясь к энциклопедической педагогической литературе, можно выделить понятие практики. *Практика* (греч. praktikos – деятельный, активный) – это специфически человеческая, сознательная, целенаправленная, чувственно-предметная деятельность¹; одна из форм обучения, закрепление и применение обучающимися полученных теоретических знаний на предприятиях, в учреждениях, организациях и т. д.²; вид (форма) учебной деятельности, направленной на формирование, закрепление и развитие практических навыков, компетенций в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью³.

По современным нормативно-правовым документам⁴ *практика* включена в *практическую подготовку* обучающихся наряду с практическими занятиями, практикумами, лабораторными занятиями и даже занятиями лекционного типа, если их цель – сформировать, развить, закрепить практические навыки и компетенции, связанные с будущей профессией.

Практика относится к системообразующим элементам профессиональной подготовки будущего специалиста, позволяет накопить

¹ Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. 2005. 720 с.

² Томасева З. И., Боданов Е. Н., Щербак Н. П. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. СПб.: Питер, 2004. 464 с.

³ Бабакова Т. А. Педагогика и психология высшей школы: методика работы с понятийным аппаратом: учеб. пособие. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. 62 с.

⁴ Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (п. 24, ст. 2); О практической подготовке обучающихся: приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 5 августа 2020 г. № 885/390 (п.п. 6, 7, 9)

некоторый опыт перед профессиональной деятельностью¹. Она является составной частью основной образовательной программы высшего образования, обязательной частью учебных планов и учебного процесса в целом. Во время практики обучающиеся приобщаются к профессиональным технологиям, обеспечивающим их становление как компетентных специалистов².

С учетом вышеизложенного под *педагогической практикой* понимается разновидность практики, одна из форм обучения, используемая при подготовке будущих педагогических работников, в процессе которой осуществляется закрепление и применение педагогических знаний, умений, навыков, компетенций в образовательных организациях разного уровня.

По словам известного отечественного дидакта А. В. Хуторского, *«педагогическая практика не бывает «пассивной»... Практика – это активное деятельное освоение и преобразование действительности»*³.

Основными задачами педагогической практики являются:

1) изучение документов (федеральных законов, ведомственных приказов и локальных нормативных актов образовательной организации), касающихся организации образовательного процесса;

2) посещение и анализ разных видов и форм занятий, включая дистанционную форму, проводимых профессорско-преподавательским составом образовательной организации, в которой предусмотрена педагогическая практика;

3) изучение личностных характеристик отдельных обучающихся и учебных групп в целом путем наблюдения и бесед с преподавателями, курсовыми командирами в целях их учета при подготовке к занятиям и внеучебным мероприятиям с опорой на индивидуально-дифференцированный подход;

4) подготовка и самостоятельное проведение разных видов занятий (семинарских, практических, лекционных по учебным дисциплинам кафедры, к которой прикреплен практикант);

5) подготовка и проведение внеучебных мероприятий по основной преподаваемой дисциплине;

6) подготовка и проведение воспитательных мероприятий;

7) оформление отчетных документов по педагогической практике в соответствии с программой.

¹ URL: <https://otchet-po-praktike.ru/faq/vidy-i-tipy-praktiki-u-studentov/> (дата обращения: 10.01.2025).

² Сердюк Н. В., Ходякова Н. В., Складенко И. С. Общая педагогика : учеб. М. : Академия управления МВД России, 2023.

³ Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2001. 544 с.

История педагогического образования выделяет два подхода к организации педагогической практики.

Первый подход базируется на принципе непрерывности и предусматривает педагогическую практику на протяжении всего периода профессионального обучения. Особенность такой организации заключается в чередовании теоретических занятий с практикой.

Второй подход усматривает целесообразность проведения педагогической практики на завершающем году обучения. Здесь просматривается четкая последовательность, включающая сначала теоретическую подготовку обучающихся, а затем практику на основе полученных знаний в образовательных организациях.

В современный период времени нашли свое отражение оба подхода, не являясь исключением и образовательные организации МВД России.

Однако в образовательных организациях МВД России педагогическая практика как форма обучения естественным образом предусмотрена только для отдельных категорий обучающихся.

Специфика педагогической практики адъюнктов, будущих преподавателей, образовательных организаций МВД России связана прежде всего со спецификой подготовки сотрудников органов внутренних дел и обучением в образовательных организациях высшего образования МВД России, в которой они одновременно проходят службу.

Во-первых, большинство адъюнктов не имеют базового педагогического образования, а предоставляемые учебные курсы в рамках подготовки по программам ФГОС и позднее разработанных ФГТ предполагают изучение лишь некоторых основ педагогики. Вопросы общей методики, не говоря уже о частной, остаются вне поле зрения данной категории обучающихся, чем затрудняют получение максимально положительного результата по педагогической практики.

Во-вторых, закрепленный за ним статус обучающегося не позволяет адъюнкту полноценно проводить занятия в той образовательной организации, в которой он обучается, а его научный руководитель выполняет функции преподавателя (профессора, доцента).

В-третьих, адъюнкты, как правило, и это совершенно естественно, погружены в поле своей научной деятельности и редко задумываются над тем, как результаты проводимого ими исследования можно использовать в образовательном процессе. Именно поэтому мотивация прохождения педагогической практики оказывается довольно низкой, а значит и сама практика слабо эффективной.

В-четвертых, адъюнкты, завершившие обучение защитой кандидатской диссертации, в большинстве случаев попадут в образовательные организации высшего образования МВД России,

т. е. будут осуществлять профессиональную подготовку курсантов и слушателей, а это означает, что они должны будут проводить не только практические занятия (которые в реальности чаще всего проводят на педагогической практике), но и семинары, лекции, осуществлять научное руководство по выпускным квалификационным работам и др., что очевидно требует серьезной методической подготовленности.

Выделим ошибки, чаще всего допускаемые практикантами, молодыми преподавателями, которые препятствуют полноценному восприятию и качественному усвоению учебного материала обучающимися.

Первая группа ошибок отражает недостаток методической подготовки, в частности ее неумение правильно сформулировать цели и задачи занятия.

1. *Формулировка целей занятия как направлений деятельности*, а не конкретного предвосхищаемого результата. К примеру, распространенная цель «формирование логического мышления обучающихся» не позволяет точно определить, достигнута ли она по завершению занятия. Конкретной поставленной и проверяемой целью на практическом занятии по учебной дисциплине «Педагогика управления» может быть следующая: «научиться выделять признаки педагогических функций в деятельности руководителей органов внутренних дел для последующего анализа управленческой деятельности».

2. *Формулировка слишком общих целей*, которых нереально достичь за одно занятие.

3. *Подмена целей обучения его средствами*. Например, цель – «пронаблюдать с обучающимися педагогические явления в управлении». Более правильной является цель в виде предполагаемого образовательного продукта: «сформировать у обучающихся основные признаки понятия "педагогическое явление в управлении" и научить применять их при решении профессиональных кейсов».

4. *Формулировка целей занятия относится только к деятельности преподавателя и не учитывает деятельность обучающихся*. В этом случае мотивация и деятельность обучающихся в меньшей степени войдет в зону внимания преподавателя. Тогда невозможно будет проверить результативность образовательного процесса для обучающихся ведь цель «рассказать, показать» преподаватель может реализовать и при отсутствии обучающихся в аудитории. Более эффективным считается в первую очередь формулировать цели деятельности обучающихся, а уже после того – цели преподавателя либо его совместной с обучающимися деятельности.

Вторая группа ошибок связана с отношением молодого педагога к обучающимся.

1. *Демонстрация позиции «свысока»* проявляется в разграничении «я» и «они»: «я» – занимаюсь наукой, «я» – трудолюбивый и начитанный, «они» – дилетанты и лентяи.

2. *Проявление позиции ментора*, когда молодой педагог отвергает соучастие обучающихся в учебном процессе и становится поучителем. Между педагогом и обучающимися складывается ситуация отчужденности и дистанцирование аудитории.

3. *Боязнь публички* обусловлена внутренними психологическими субъективными факторами и внешними объективными факторами. Эмоция страха не позволяет молодому педагогу качественно управлять обучающимися на занятии.

Третья группа ошибок связана с отношением молодого педагога к содержанию учебного материала и соответственно к учебной дисциплине.

1. *Поверхностное знание преподаваемой учебной дисциплины* не позволит молодому педагогу сформировать у обучающихся целостную картину по изучаемой теме.

2. *Формулировка сомнительных выводов по материалу занятия*, когда молодой педагог руководствуется только собственным мнением, авторитетом и опытом и игнорирует другие точки зрения, приводит к формированию у обучающихся однобоких представлений о предмете изучения.

3. *Одностороннее представление учебного материала на занятии*, когда изучаемая проблематика не рассматривается с разных сторон, ограничивает обучающихся в широком и углубленном восприятии темы.

Четвертая группа ошибок предполагает индивидуальные особенности преподавателя по ведению занятия.

1. *Преобладание на занятии монолога педагога*. Данная ошибка возникает от неверного понимания смысла процесса обучения практикантом, который, желая, как можно больше дать, забывает об организации познавательной деятельности обучающихся. В следствие чего их вовлеченность в деятельность оказывается на низком уровне. Донести содержание учебного материала невозможно, если не продумать организацию активной деятельности обучающихся на занятии.

2. *Проведение занятия, не отрываясь от план-конспекта* – ошибка, которая большей частью связана со слабым владением учебным материалом по дисциплине. При этом любой уточняющий вопрос со стороны обучающихся приводит практиканта в состо-

яние оцепенения, вопрос повисает в воздухе и остается без ответа, а обучающиеся уходят с занятия, получив порцию пробелов в знаниях и умениях.

3. Однако не менее пагубным оказывается проведение учебного занятия молодым педагогом *в свободной манере* без какого-либо плана. В таком варианте преподаватель не придерживается определенной структуры занятия, четко не выделяет его ключевые моменты, отвлекается на посторонние рассуждения и вопросы, не касающиеся темы, нарушает логику занятия, перескакивает с одного этапа на другой. В итоге не успевает отработать необходимый по теме учебный материал и сделать выводы.

4. *Перенасыщение теорией на практических занятиях.* Является правильным решением на практических занятиях осуществить переход с уровня теории на уровень практической конкретики для более прикладного осмысления материала обучающимися. Однако практиканты, молодые преподаватели, в свою очередь, часто не имеют большого опыта практической деятельности или успели отстать от новых профессиональных тенденций за время обучения, поэтому на практических занятиях отдают предпочтение вопросам теории и методологии науки нежели ее применению.

Пятая группа ошибок связана с *особенностями речи*, которые не позволяют обучающимся в полной мере понимать педагога.

Здесь ошибки молодой педагог допускает из-за собственной неграмотности и низкого уровня риторической компетенции (ошибки дикции, ошибки в ударениях, употребление слова в несвойственном ему значении, употребление слов иной стилистической окраски, нарушение лексической сочетаемости, употребление лишних слов, слияние слов и предложений и др.).

Учитывая все вышеизложенное, можно дать следующие *методические рекомендации молодым преподавателям* для подготовки практических занятий по этапам в рамках педагогической практики.

Итак, *этапы подготовки к практическому занятию* (элемент методики), с конкретизацией особо значимых:

1. *Осмысление темы* практического занятия в соответствии с программой учебной дисциплины и тематическим планом.

2. *Целеполагание*, т. е. формулировка цели практического занятия, его задач с учетом формирования компетенции, предусмотренных учебным планом и программой учебной дисциплины.

3. *Проектирование хода практического занятия*, т. е. разработка плана и установление временного регламента.

4. *Отбор содержания учебного материала* в рамках изучаемой темы и его структурирование.

При отборе учебного материала по теме практического занятия следует учитывать ряд условий:

4.1. В первую очередь отбираемый материал должен отвечать, поставленным целям и решать конкретные задачи.

4.2. Следующее условие связано с учетом уровня подготовки обучающихся по реализуемой учебной дисциплине вообще и конкретной изучаемой теме в частности. Важно понимать, какое место тема занимает в ряду изучаемых тем по данной дисциплине, что уже было изучено на предшествующем этапе обучения (прошлая тема, предыдущий курс, взаимосвязь с другими дисциплинами).

4.3. Еще одно важное условие отбора материала исходит из наличия литературы по теме лекции. Дефицитная литература по конкретной теме или учебной дисциплине обосновывает предпочтение преподавателя редким, малодоступным источникам и их развернутому представлению.

4.4. И, наконец, существенную роль в отборе материала играют понятийно-категориальный аппарат, характеристика научных подходов, феноменов, фактов и явлений, принципов и закономерностей, составляющих научную терминологию рассматриваемой темы учебной дисциплины, своевременно вводимой в учебный оборот, ее разъяснение, толкование, интерпретация.

Структурирование учебного материала предполагает разбивку на вопросы, даже на подвопросы, если сам вопрос включает достаточно обширную информацию. При этом необходимо с большой долей точности формулировать вопрос. В процессе структурирования важно не дублировать предшествующие лекцию и семинары, а помнить о прикладном характере практического занятия и главном его назначении – применении знаний в профессиональной практике¹.

5. Выбор дидактического инструментария для эффективной реализации содержания учебного материала, активизирующего познавательно-практическую деятельность обучающихся.

Приоритетными инструментами, используемыми на практическом занятии являются следующие:

5.1. *Упражнение* – метод обучения, в котором производится многократное повторение по образцу и закрепление действия, комплекса действий или способов деятельности.

5.2. *Тренинг* – метод обучения путем индивидуального или группового выполнения обучающимися определенного комплекса

¹ Сердюк Н. В., Ходякова Н. В., Скляренко И. С. Общая педагогика : учеб. М. : Академия управления МВД России, 2023.

упражнений, направленного на формирование и развитие тех или иных умений, навыков и компетенций.

5.3. *Решение задач* – метод обучения, направленный на рассмотрение разнообразных предметных ситуаций (социальных, педагогических, профессиональных и др.), высвечивание в них проблемных вопросов и их разрешение; метод обучения, при котором цель обучения достигается посредством решения дидактических (учебных) задач¹.

5.4. *Игра* – средство обучения, представляющее собой интеграцию идеальных и материальных объектов и предметов обучения, способствующих достижению дидактических целей по применению полученных знаний, умений, навыков и компетенций путем погружения обучающихся в практическую деятельность в игровом пространстве.

5.5. *Практическая работа* – вид учебной самостоятельной деятельности обучающихся, практико-ориентированный метод обучения, дидактической целью которого является формирование практических умений, навыков и компетенций, необходимых для изучения последующего материала учебной дисциплины и других дисциплин.

5.6. *Лабораторная работа* – вид учебной самостоятельной деятельности обучающихся, практико-ориентированный метод обучения, применяемый в специально оборудованных кабинетах – учебных лабораториях, с использованием специальных приборов и материалов. Дидактической целью такого метода обучения являются: овладение техникой эксперимента; умение решать практические задачи путем постановки опыта, т. е. экспериментальное подтверждение изученных теоретических положений; экспериментальная проверка формул и расчетов; ознакомление с методикой проведения экспериментов и исследований.

5.7. *Групповая форма организации деятельности или групповая форма работы (ГФР)* – это совместная деятельность обучающихся в малых группах с целью решения дидактических целей и задач посредством возникающего взаимообучения.

5.8. *Самостоятельная работа как метод текущего контроля* – это письменная краткосрочная проверка знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся по непройденному в полном объеме учебному материалу (темы, модуля, курса) в целях определения

¹ Склярченко И. С. Решение задач как метод практико-ориентированного обучения курсантов : сб. тезисов выступлений и докладов участников Международной науч.-практич. конф. 2017. С. 114–121.

достаточного и необходимого уровня усвоения материала (ориентация в конкретных понятиях, закономерностях, правилах) для дальнейшего продвижения¹.

6. *Формулировка вопросов* для проверки знаний, необходимых в понимании действий, отрабатываемых по теме на практическом занятии.

7. *Проработка деталей* в разъяснении действий, их уточнении и демонстрации, в подготовке заданий для тренировки путем прогнозирования результатов деятельности обучающихся.

8. *Подготовка заданий* для контроля освоения отрабатываемых действий.

9. *Разработка критериев оценивания* обучающихся и их вариантов представления.

10. *Подготовка заданий для самостоятельной работы* обучающихся по изученной теме для ее закрепления, а также углубления изученного материала.

11. *Рефлексия спланированного практического занятия.*

В заключение отметим условия *эффективности организации педагогической практики* для будущих педагогических работников образовательных организаций МВД России:

1. Прежде всего *предоставление образовательных площадок для организации практики*, с которыми устанавливаются договорные отношения и официально заключаются договоры.

2. Нельзя не указать, что временной промежуток педагогической практики должен учитывать следующие факторы: время, необходимое практиканту для знакомства с локальными актами, касающимися организации образовательного процесса в образовательной организации; время, отводимое практиканту на посещение занятий, проводимых руководителем практики, другими преподавателями образовательной организации для ознакомления с учебной дисциплиной и контингентом обучающихся; время для изучения; время на подготовку к занятиям в соответствии с учебным и тематическим планом, программой учебной дисциплины; время на проведение и анализ занятий.

3. Следует учесть компетентность руководителей педагогической практики, которые должны быть опытными преподавателями с большим педагогическим стажем, способными оказать методическую помощь в подготовке и проведении занятий.

¹ Сердюк Н. В., Ходякова Н. В., Складченко И. С. Общая педагогика : учеб. М. : Академия управления МВД России, 2023.

4. И, наконец, не формальное, а реальное прохождение практики с включением подготовительного этапа, этапа реализации и завершающего этапа с проведение скрупулезного анализа результатов.

Таким образом, педагогическая практика как форма обучения в образовательных организация высшего образования МВД России является ведущим звеном профессиональной подготовки будущих преподавателей, осуществляется в среде максимально приближенной к профессиональной деятельности.

3.2. Педагогическая риторика руководителя педагогической практики и адъюнкта в процессе взаимодействия

В ходе педагогической практики, являющейся частью целостного учебно-воспитательного процесса, адъюнкты образовательных организаций МВД России проходят важный этап адаптации к преподавательской деятельности в высшей школе.

Профессиональная адаптация к педагогической деятельности включает такой важный компонент, как воспитательный, который, в свою очередь, содержит риторический аспект. Риторика (синонимичны термины – ораторское искусство, красноречие) как гуманитарная наука и как учебная дисциплина на протяжении всего своего многовекового развития была нацелена на повышение культуры человека, на его умение красиво и убедительно произносить речь перед публикой¹.

В современных социально-педагогических условиях риторика как наука предлагает эффективные решения речевого поведения, в том числе сотрудника органов внутренних дел, в зависимости от целевой аудитории, а также приемы, направленные на формирование и совершенствование коммуникативных качеств личности, с целью максимально конструктивного, делового общения.

Реализация педагогической практики предполагает непосредственное общение руководителя практики, представителя профессорско-преподавательского состава и адъюнкта. Убедительная и аргументированная речь руководителя педагогической практики, обращенная к адъюнкту, умение адъюнкта слушать других участников данного общения, включая вербальную и невербальную речь, написание и подготовка специального пакета документов о прохождении педагогической практики, – все указан-

¹ Сердюк Н. В., Земзерева В.И. Деловая риторика. М. : Академия управления МВД России, 2020. С. 8.

ные аспекты требуют соблюдения риторических правил и законов. *В этой части необходимо отметить роль такого феномена, как культура речи, объединяющая в себе три значимых компонента: нормативный, коммуникативный, этический.* Предлагаем рассмотреть их подробнее.

Нормативный компонент предполагает владение языковыми нормами, т. е. знание правил использования языковых единиц в литературной речи (правильно *класть*, а не *ложить*; *инженеры*, а не *инженера*; *созвони'мся*, а не *созво'нимся*; *заведующий кафедрой*, а не *кафедры*; *согласно приказу*, а не *приказа*; *возможность предоставилась*, а не *представилась* и др.).

Нормативный аспект основывается на определении нормы как центрального понятия речевой культуры. Норма – это совокупность наиболее пригодных («правильных», «предпочитаемых») для обслуживания общества средств языка, складывающихся как результат отбора языковых элементов (лексических, производительных, морфологических, синтаксических) из числа сосуществующих, наличествующих, образуемых вновь или извлекаемых из пассивного запаса прошлого.

Опорой русского литературного языка является литературная норма – это совокупность явлений, разрешенных системой языка, отраженных и закрепленных в речи носителей языка и являющихся обязательными для всех владеющих литературным языком в определенный период времени.

Коммуникативный компонент культуры речи связан с тем влиянием, которое оказывает на речь обстановка (сфера и ситуация) общения. Сфера общения определяет выбор стиля речи (разговорный, официально-деловой, научный, публицистический, литературно-художественный), а ситуация общения (например, официальная/неофициальная ситуация, количество коммуникантов: два-три-несколько и др.) определяет: выбор речевого жанра; объем высказывания и его вид (монолог/диалог/полилог); приспособление речи к потребностям и возможностям адресата (его знанию предмета речи, интересам, эрудиции и т. д.).

Кроме того, коммуникативный компонент культуры речи в реальной практике общения раскрывается как коммуникативные качества речи (это те свойства речи, которые обеспечивают оптимальное общение участников коммуникации). К коммуникативным качествам речи относятся:

- 1) правильность – соблюдение норм литературного языка на всех его уровнях;
- 2) логичность – владение логикой изложения;

3) точность – точность словоупотребления, которая определяется знанием предмета речи, логикой мышления, умением выбирать нужные слова для оформления мысли;

4) лаконизм – краткость и четкость выражения идеи, замысла;

5) ясность – понятность речи для адресата сообщения;

6) богатство – количество и разнообразие языковых средств, которыми владеет говорящий, например, по подсчетам исследователей, активный словарь современного человека обычно достигает 7–13 тыс. слов; А.С. Пушкин использовал в своих произведениях более 21 тыс. слов; С.А. Есенин – 18 890 слов; Н.В. Гоголь только в произведении «Мертвые души» – около 10 тыс. слов. Однако у некоторых людей запас слов бывает чрезвычайно беден. К примеру, Эллочка-людоедка, персонаж из знаменитой книги И.А. Ильфа и Е.П. Петрова «Двенадцать стульев», обходилась всего 30 словами, придирчиво выбранными ею из «великого, многословного и могучего русского языка»¹;

7) выразительность – воздействие речи на адресата;

8) чистота – отсутствие в речи элементов, чуждых литературному языку: вулгаризмов, просторечия, жаргона, слов-паразитов;

9) уместность – выбор уместных для данной ситуации общения языковых средств выражения.

Этический компонент культуры речи – это владение говорящим нормами речевого этикета, принятыми в данном обществе. Речевой этикет – это общепринятый порядок культурного речевого общения, знание и использование в речевых ситуациях устойчивых выражений, соответствующих правилам вежливости (этикетные стереотипы приветствия, прощания, знакомства, благодарности, извинения, просьбы и т. д.).

Этический компонент культуры речи – это моральное и нравственное обоснование звучащего и написанного слова, т. е. знание и применение правил языкового поведения в конкретных ситуациях. Этические нормы, или иначе речевой этикет, касаются в первую очередь обращения на «ты» и «вы», выбора полного или сокращенного имени (Ваня или Иван Петрович), выбора обращений типа гражданин, господин и др., выбора способов того, как здороваются и прощаются (здравствуйте, привет, салют, до свидания, всего доброго, всего, до встречи, пока и т. д.). Этические нормы во многих случаях национальны. Таким образом, культура речи – многозначное понятие, включающее в себя: правильность речи, т. е. владение

¹ Варлакова Т.В. Культура устной и письменной речи руководителя : учеб. пособие. М. : Академия управления МВД России, 2021. С. 8.

нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, словоупотребления, лексики, грамматики и стилистики), и речевое мастерство, т. е. умение выбирать из существующих вариантов наиболее точный в смысловом отношении, стилистически и ситуативно уместный, выразительный и т. д. Культура речи предполагает высокую общую культуру человека.

В рамках педагогической практики адъюнкты осуществляют подготовку учебно-методических материалов для проведения семинарских и практических занятий, составляют отчет по ее результатам. В данном случае важным этапом будет не только выдержать правильную структуру оформления документа, но и грамотно составить документ с точки зрения русского современного литературного языка. А далее необходимо провести редактирование документа. Останемся на данном вопросе подробнее.

Редактирование (проверка и исправление текста) – один из важнейших этапов работы над документом. Термин редактирование восходит к латинскому *redactus* – «приведенный в порядок»¹.

Задачами такой деятельности является проверка содержания с точки зрения фактической точности, устранение недочетов композиции документа и языковых ошибок.

В ходе работы над текстом документа в учреждениях, структурах МВД России редактирование осуществляется самими составителями документов или их помощниками. Поэтому сотруднику органов внутренних дел, юристу следует научиться внимательно, критично относиться к самостоятельно составленному тексту документа.

Порядок действий составителя (или его помощника, возможно, специалиста – корректора, редактора) текста документа при его окончательной проверке обобщенно можно представить таким образом:

1. Восприятие – критическая оценка – коррективы.
2. Проверка фактического материала.
3. Выявление композиционных недочетов.
4. Выявление стилистических ошибок и погрешностей.
5. Выявление орфографических и пунктуационных ошибок.

Соответственно *выделяют основные этапы редактирования документов:*

1. Первичное ознакомление с текстом документа.
2. Анализ и проверка фактического материала (проверка достоверности представленных сведений, проверка оформления цитат и составления библиографических списков).

¹Словарь иностранных слов. М., 1964. С. 550.

3. Собственно редактирование (устранение орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок).

Различают следующие виды редакторской правки текстов документов:

1) правка-вычитка – сличение перепечатанного или набранного на компьютере текста с отредактированным, дополненным, выверенным вариантом;

2) правка-сокращение – удаление из текста неоправданно объемного, малосущественного материала;

3) правка-переделка – применяется в тех случаях, когда автор текста плохо владеет литературной речью и неумело выражает свои мысли;

4) правка-обработка – комплексный вид правки, который включает:

4.1) отбор и анализ фактического материала;

4.2) улучшение композиции рукописи;

4.3) языковую правку;

4.4) проверку правильности внешнего оформления рукописи.

Тщательно выверенный, отредактированный документ не содержит фактических ошибок и опечаток; отвечает требованиям грамотности (не содержит орфографических и пунктуационных ошибок); выстроен по законам логики; соответствует стилистическим нормам современного русского литературного языка и требованиям официально-делового стиля¹.

Таким образом, соблюдение основных риторических законов, правил устной и письменной речи руководителем педагогической практики и адъюнктом позволит выстроить эффективную деловую коммуникацию, развить интерес адъюкта к педагогической деятельности, реализовать воспитательный компонент педагогической практики в полной мере.

¹ Варлакова Т.В. Культура устной и письменной речи руководителя : учеб. пособие. М. : Академия управления МВД России, 2021. С. 177–179.

Глава 4. Психологические основы педагогической деятельности научно-педагогических работников образовательной организации высшего образования МВД России

4.1. Психологические закономерности и характеристики педагогической деятельности преподавателя высшей школы

Сегодня в педагогике представлены три парадигмы профессионального образования: когнитивно-, деятельностно- и личностно-ориентированная. В соответствии с когнитивной парадигмой образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс (цели, содержание, методы и средства обучения) – как исследовательская деятельность. Цель обучения отражает социальный заказ на качество знаний, умений и навыков. Учебный материал – как дидактически «препарированные» научные знания.

Образование понимается как трансляция социокультурного опыта нового поколения. Педагогические концепции этой парадигмы – традиционная, академическая, репродуктивная. С идеологической, управленческой точки зрения это наиболее эффективный и предпочтительный подход. С психолого-педагогической точки зрения – это личностно-отчужденное образование.

Деятельностно-ориентированная парадигма образования ориентирована на выполнение социального заказа. Образование является социокультурной технологией формирования знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешность социальной, трудовой и художественно-прикладной деятельности – это целевая установка данной парадигмы образования. И когнитивно-, и деятельностно-ориентированные парадигмы образования направлены на достижение качества образования, понимаемое как обученность и социально-профессиональная подготовленность.

Центральным звеном *личностно-ориентированного образования* является непрерывное развитие личности обучаемых. Эта парадигма адекватна философии открытого образования, предполагает не только образование, но и самообразование, не только развитие, но и саморазвитие. Ориентированное на индивидуально-психологические особенности личности оно должно быть вариативным, представлять обучаемым свободный выбор образовательных маршрутов. К принципиальным положениям этой парадигмы образования относятся:

1. Приоритет индивидуальности.
2. Содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных, социальных, информационных технологий и конгруэнтно будущей профессиональной деятельности.

3. Опережающий характер обеспечивается формированием социально-профессиональной компетентности и развитием экстрафункциональных качеств специалиста в процессе учебно-профессиональной деятельности.

4. Личностно-ориентированное профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту учащегося, его потребности в саморазвитии. Личностно-ориентированное образование с государственной и управленческой позиций крайне сложно, дорого, а с педагогической – технологически не обеспечено.

Педагогическая деятельность – это особый вид социальной (профессиональной) деятельности, которая направлена на реализацию целей образования.

Психологический механизм деятельности преподавателя – функционирующая при решении им педагогических, научных, общественных и других задач та или иная совокупность психических процессов, состояний, образований и свойств личности.

Обязанности и основные виды работы преподавателя определяются приказами Министерства образования, Положением о высшем учебном заведении, учебными планами и программами, указаниями руководства вуза, рекомендациями кафедр.

Традиционно основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются обучение и воспитание.

Основное содержание деятельности вузовского преподавателя состоит в выполнении следующих функций: обучающей, воспитательной, развивающей, организаторской, исследовательской, психологической подготовки (процесс формирования у людей внутренней готовности к преодолению трудностей, встречающихся на их пути).

Перечисленные выше функции взаимосвязаны. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической (побуждающей к глубокому обобщению и систематизации материала) и научной работы (исследовательская деятельность обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний, позволяет приобщить обучающихся к научно-исследовательской работе).

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, взаимосвязь ее основных компонентов, с помощью которых она осуществляется.

Несмотря на многообразие факторов, определяющих деятельность преподавателя, можно выделить основные ее компоненты: цели – желаемые результаты деятельности: высокая успеваемость обучающихся, подготовка их к самостоятельной профессиональной деятельности, формирование у них необходимых для этого знаний, навыков, умений и личных

качеств; мотивы – побуждения к активности в достижении целей: интерес преподавателя к своей работе, понимание им своих обязанностей, чувство ответственности за качество подготовки обучающихся, желание оказать обучающимся помощь в овладении специальностью и т. д.; способы – операции и приемы, с помощью которых достигаются цели воспитания и обучения обучающихся. Они основываются на знаниях, навыках, умениях преподавателя, восприятиях и осмыслениях им педагогических задач и ситуаций.

В зависимости от характера цели (ближайшей или отдаленной) способы могут быть общими (определяться заранее и применяться на различных занятиях) и ситуативными, обусловленными ходом учебного занятия (лекции, семинара и т. д.), необходимостью решить какой-то вопрос, конкретную задачу.

Исходя из целей, определяются способы преподавательской деятельности: постановка учебных задач, устное изложение учебного материала, контроль и оценка его усвоения, воздействие личным примером в поведении и т. д. Такие способы предполагают умелое использование речевых средств, ТСО, плакатов, схем, таблиц и т. д. Цели, мотивы, способы раскрывают прежде всего внутреннюю структуру деятельности преподавателя.

В пространственно-временном отношении его деятельность характеризуется определенной последовательностью:

- 1) уяснение цели, определение учебной, воспитательной, научной и других задач;
- 2) выработка плана достижения цели, решения задачи;
- 3) подготовка к действиям, ведущим к желаемому результату;
- 4) практическое осуществление действий по достижению цели, решению задачи;
- 5) анализ и оценка сделанного;
- 6) корректировка последующих действий на основе уже полученного опыта по достижению целей деятельности.

Формирование профессиональной компетентности будущего педагога происходит еще в условиях вуза, и ведущая роль здесь принадлежит практике, но важнейшим этапом развития профессионализма становится непосредственная самостоятельная работа преподавателя в образовательном учреждении. Вопрос о диагностике результативности педагогической деятельности возникает преимущественно в связи с необходимостью аттестации педагога. Задача выявления уровня профессиональной компетентности молодого специалиста посредством четких критериев оценивания является актуальной в связи с высокими требованиями, предъявляемыми к нему с самого начала профессиональной деятельности.

Критерии профессионального развития личности специалиста – это объективные и субъективные показатели, характеристики, параметры, по которым можно судить об уровне развития профессионала и его профессионализации. В педагогике и психологии профессионального развития используются различные критерии профессионализации: производительность, качество и надежность, профессиональная пригодность, профессиональная компетентность, профессиональное мастерство, профессиональная готовность и др.

Анализ комплекса современных требований к профессиональной деятельности преподавателя позволяет выделить семь основных компонентов профессиональной компетентности:

1) когнитивный – специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины, которая включает в себя наличие базовой педагогической культуры, знание концептуальных основ и положений преподаваемой дисциплины, умение устанавливать внутри и межпредметные связи, общую эрудированность;

2) проектный – компетентность в области целеполагания, планирования, проектирования, моделирования и конструирования педагогического процесса;

3) коммуникативный – психолого-педагогическая компетентность, проявляющаяся в открытости, бесконфликтности в общении, демонстрации энтузиазма в изучении темы, осуществлении взаимодействия с учетом личностных, половозрастных, индивидуальных особенностей людей, знании возрастной психологии, грамотности, выразительности, логичности устной речи;

4) организационный – управленческая компетентность в области руководства познавательной деятельностью обучающихся с учетом их возможностей и способностей, руководства профессиональной практикой обучающихся, научно-исследовательской работой учащихся;

5) методический – компетентность в области способов формирования знаний, умений, применения современных образовательных технологий, умения оценивать работы учащихся своевременно, гласно, объективно, подводить итоги занятия, актуализируя достижения учащихся, определять им перспективы самообразования;

6) рефлексивный – аутопсихологическая компетентность в области объективного анализа достоинств и недостатков своей профессиональной деятельности и ее результатов, умение видеть альтернативные действия, которые позволят в следующий раз улучшить результаты;

7) личностный – компетентность в области профессионального самосовершенствования.

Вместе с тем выделенные критерии не позволяют точно определить количественную оценку деятельности преподавателя. Такое положение

объясняется тем обстоятельством, что в настоящее время отсутствует единая методологическая база концептуального и математического моделирования управления процессом индивидуального развития обучающегося, чьи учебные результаты косвенно свидетельствуют об уровне профессиональной педагогической деятельности преподавателя.

4.2. Профессиограмма преподавателя образовательной организации высшего образования МВД России и профилактика профессионального выгорания его личности

Педагогическая деятельность как искусство и наука преподавания, обучения, воспитания и развития личности обучающегося в значительной степени опирается на различные психологические принципы. Понимание этих основ преподавателями является основополагающим для осуществления профессиональной деятельности. Эффективность педагогической деятельности, как и любой другой, обуславливается готовностью личности к ней. Успешность овладения этим видом деятельности зависит от личностных, интеллектуальных, коммуникативных качеств, профессиональной пригодности, а также от тех параметров, которые воплощаются в продуктах деятельности (знания, умения, навыки и компетенции) и профессиональных педагогических способностях.

Обращаясь к исследованиям А. И. Щербакова, мы видим, что успешность педагогической деятельности определяется как педагогическими качествами (исследовательские, организаторские, коммуникативные), так и психологическими (целеустремленность, стрессоустойчивость, эмпатия, активность, самоконтроль, эмоциональный интеллект)¹. Таким образом, подчеркнута важность сбалансированной комбинации педагогического опыта и личных качеств для успешного процесса обучения. Преподаватель должен не только обладать навыками эффективного планирования и проведения учебных занятий, но и определенным набором личностных качеств.

В. А. Сластенин выделяет профессиональную ориентацию как основной элемент структуры личности педагога. Он утверждает, что эта ориентация, наряду с конкретными качествами, играет решающую роль в определении успеха в педагогической работе. Среди таких качеств он выделяет психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность, уравновешен-

¹ Щербаков А.И. Некоторые вопросы совершенствования подготовки учителя // Советская педагогика. 1971. № 8. С. 17–23.

ность, справедливость, требовательность, интеллектуальную активность, настойчивость, выдержку¹.

Овладение педагогической деятельностью, как и любой другой, зависит от степени готовности личности к ней. Она охватывает ряд психических состояний и функций, которые влияют на мотивацию, фокус и общую результативность. Готовность представляет собой психологическое состояние, возникающее перед началом деятельности.

Показателями готовности к педагогической деятельности являются такие элементы структуры личности, как мотивация; характер; психические процессы и состояния; самосознание; креативность; индивидуальный стиль. Специальная подготовка и педагогическая практика повышают уровень психологической готовности к педагогической деятельности в результате целенаправленного формирования коммуникативных и организаторских способностей, особенностей самосознания, изменения содержательной стороны мотивации².

Уровень психологической готовности не может быть достаточным для обеспечения результативности педагогической деятельности при низких показателях мотивации, интеллекта, коммуникативных и организаторских способностей, ожидания отрицательного отношения от других и при высоком уровне самопринятия³. При отсутствии должного уровня мотивации вовлеченность в деятельность будет низкой, что приведет к невнимательности, плохому запоминанию информации. При этом здесь идет речь о внутренней мотивации, которая возникает из внутренних факторов, таких как любопытство, интерес и стремление к самосовершенствованию.

Деятельность преподавателя высшей школы системы МВД России требует высокой психологической устойчивости и включает:

- 1) постоянную работу как в учебной аудитории, так и за ее пределами (подготовка к занятиям, научное руководство обучающихся по различным видам программ, научная деятельность);
- 2) постоянное профессиональное и личностное развитие, мониторинг современных исследований и научных разработок;
- 3) регулярный самоконтроль (речи, поведения, внешнего вида);
- 4) общение с разной категорией людей.

Профессия педагога относится к категории «помогающих профессий» и, соответственно, преподаватели подвержены риску профессионального выгорания. Это связано в первую очередь с высоки-

¹ Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976. 159 с.

² Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. СПб., 2003.

³ Толочек В.А. Современная психология труда : учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 479 с.

ми требованиями, управлениями большими группами обучающихся с разнообразными потребностями и проблемами. На них возложена ответственность за успеваемость, социально-эмоциональное развитие и иногда даже за проблемы с поведением обучающихся¹.

Преподаватели затрачивают значительный энергетический и физический потенциал при осуществлении своей профессиональной деятельности на установление взаимопонимания с обучающимися и коллегами. Педагогическая деятельность требует глубокой эмоциональной связи со обучающимися. Педагог должен быть чутким, понимающим, терпеливым и готовым к помощи и поддержке. Это постоянное эмоциональное взаимодействие может истощать, особенно при работе в различных, в том числе проблемных и спорных, ситуациях.

Профессиональное выгорание может привести как к неудовлетворенностью своей деятельностью, так и увольнению с работы. Помимо этого, на удовлетворенность деятельностью влияет и то, что результаты работы видны не сразу и имеют отсроченную перспективу. Это может снижать мотивацию по сравнению с профессиями, имеющими более определенный и осязаемый результат². Проблема профессионального выгорания осложняется высокими нагрузками. Преподаватели испытывают самый широкий спектр эмоций от радости после удачно проведенного занятия до разочарования в своей деятельности из-за неуспешности учеников. Наибольшие трудности и повышенную склонность к эмоциональному выгоранию испытывают педагоги, у которых по различным причинам отсутствуют внутренние ресурсы для достижения определенного, ожидаемого ими уровня успеха профессиональной деятельности.

Одной из ключевых категорий в данной профессиональной деятельности является общение, которое осуществляется в различных формах и различными способами. В общении преподавателя может наблюдаться субъективизм, в связи с которым будет сложнее определить уровень его профессиональной культуры.

Педагогическое общение выступает как вид творческой деятельности, которая выражается в организации учебных занятий, процесса познания через воздействие на обучающихся, а также в выборе преподавателем стиля поведения и манеры общения.

Для успешного осуществления педагогической деятельности важна такая психологическая категория, как саморегуляция. Саморегуля-

¹ Введение в педагогическую деятельность / А. С. Роботова [и др.]. 2009. 296 с.

² Цыбко Н. С. Эмоциональное выгорание педагогов как одна из проблем социальных профессий. 2017. С. 50–55.

ция – это способность управлять своими мыслями, эмоциями и поведением для достижения личных и профессиональных целей. Преподавателям необходимо уметь рассчитывать свои силы, иметь представление о своих сильных и слабых сторонах личности, способность вовремя сдержаться, проявлять терпение, сохранять самообладание.

Саморегуляция помогает справляться со стрессорами и поддерживать эмоциональное благополучие. Педагоги должны регулировать свои собственные эмоции и поведение, чтобы создать позитивную и продуктивную образовательную среду. Саморегуляция помогает надлежащим образом реагировать на поведение обучающихся и поддерживать спокойствие и дисциплину.

К методам саморегуляции можно отнести:

- 1) медитацию и дыхательные практики, которые помогут лучше осознавать свои мысли и чувства;
- 2) рефлекссию;
- 3) постановку реалистичных целей;
- 4) когнитивное переосмысление негативных мыслей и эмоций в более позитивные и продуктивные;
- 5) управление временем, которое поможет снизить стресс и повысить результативность;
- 6) социальную поддержку со стороны коллег, которая поможет снизить степень эмоциональных нагрузок.

Таким образом, успешная реализация педагогической деятельности зависит от определенного набора личностных и профессиональных качеств педагога. К таким качествам можно отнести: профессиональную направленность личности; коммуникативные и организационные качества; культуру речи; эмпатию; креативность; увлеченность профессией; самостоятельность и т. д.

4.3. Психологические особенности педагогической деятельности преподавателя высшей школы системы МВД России

В условиях постоянного совершенствования системы образования, обновления ФГОС важной составляющей является внедрение в современный учебно-воспитательный процесс инновационных педагогических технологий.

На смену общему профессиональному образованию приходит целостное совокупное личностно-ориентированное образование. Основанием для этого являются тенденции развития современного образования:

1. Каждый уровень образования признается составной частью системы непрерывного образования.

2. В образование широко внедряются информационные технологии, что изменяет традиционное когнитивно-ориентированное обучение, Технологизация образования значительно расширяет интеллектуальную деятельность учащихся.

3. Отмечается переход от жестко регламентированной организации образования к вариативному, блочно-модульному, контекстному обучению, что предполагает высокий уровень развития учебной самостоятельности, самообразования.

4. Изменяется взаимодействие педагога и обучаемого, приобретающий характер сотрудничества.

Современный преподаватель – это прежде всего исследователь, обладающий следующими личными качествами: научно-педагогическим мышлением; высоким уровнем педагогического мастерства; исследовательской смелостью; педагогической интуицией; критическим анализом; потребностью в профессиональном самообразовании. Отмеченные качества характеризуют готовность преподавателя к профессиональной творческой деятельности, а овладение современными педагогическими технологиями позволяет повысить эффективность образовательного процесса.

Ведущей формой деятельности обучающихся является учебная работа, поэтому интеллектуальное развитие и профессиональное становление происходят в основном в процессе учебной деятельности.

Обучающиеся отличаются по интеллектуальным способностям, типу мышления, темпом продвижения в обучении. Это необходимо учитывать при организации обучения, следовательно, надлежит осуществлять дифференциацию учебно-воспитательного процесса. Для повышения уровня учебной деятельности необходимо продолжать формировать у обучающихся общие умственные действия и приемы умственной деятельности, усиливать мотивацию обучения и использовать традиционные и новые технологии, современные информационные технологии, которые активизируют учебно-познавательную деятельность. Механизмом учебной мотивации является формирование целостной структуры целей учебной деятельности. Отсюда вытекает важность своевременной и систематической постановки преподавателями целей обучения, которые обучающиеся должны принять и на достижение которых направить свою деятельность. С первого курса необходимо показывать обучающимся общественную значимость выбранной профессии и важность развития своих профессионально значимых качеств.

К основным факторам, которые влияют на учебный процесс, относятся:

- 1) внутренние – зависят от личности обучающегося;
- 2) внешние – зависят от условий организации учебного процесса.

К основным внутренним факторам относятся: уровень развития и характер внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, а также умение учиться, т. е. умение организовывать свою учебную деятельность.

В своих исследованиях психологи и педагоги выделили ряд особенностей учебной деятельности:

1. Учебная деятельность ориентирована на изменение самого учащегося, его развитие. В этом заключается основная функция учебной деятельности.

2. Должны быть определены общие способы решения различных классов задач обучения. Учебная деятельность должна быть направлена на овладение учащимися этими способностями.

3. Учащийся не должен получать знания в «готовом виде». Для того чтобы он мог сознательно овладевать новыми понятиями и способами действий, изучение нового понятия должно начинаться с мотивационного введения (т. е. с объяснения учащемуся, для чего и почему ему необходимо изучать данное понятие).

4. Формирование учебной деятельности должно основываться на принципе обобщения: знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера.

5. Учебная деятельность составляет основу любой другой деятельности, так как прежде чем осуществлять какую-либо деятельность, необходимо овладеть ею в условиях учебной деятельности.

В процессе обучения главное внимание должно быть обращено на организацию деятельности обучающихся в тех ее видах, формах и способах, которые представляют собой новую стратегию подготовки специалистов – не только формирование теоретического мышления, но и целенаправленное формирование профессиональной подготовленности для работы в современных условиях.

Процесс формирования у обучающихся творческого мышления заключается в целенаправленном взаимодействии, сотворчестве педагога и учащихся в специально организованных условиях с применением необходимых механизмов, форм и методов организации занятий. Различают следующие группы методов, направленных на формирование опыта профессионально-творческого мышления:

1) по способу организации учебной деятельности: структурно-логические (задачные), тренинговые и игровые;

2) формирующей направленности: развития опыта творческой деятельности, эмоционального воздействия и формирования готовности памяти.

Психологами был выделен ряд условий, стимулирующих познавательную активность обучающихся и способствующих развитию творческого мышления:

1) ситуации незавершенности или открытости, в отличие от жестко заданных и строго контролируемых;

2) создание, разработка приемов и стратегий, предметов и инструментов для последующей деятельности;

3) стимулирование ответственности и независимости;

4) акцент на самостоятельные разработки, наблюдения, чувства, обобщения.

Для обучающихся управленческих специальностей наибольшую актуальность приобретает развитие таких качеств, как гибкость и быстрота.

Развитие творческого мышления необходимо для обучающихся экономических и гуманитарных специальностей, что обеспечивается за счет активного применения креативного подхода, и во внеучебной деятельности. Качественными характеристиками творческого мышления являются: дивергентность, самостоятельность, новизна, гибкость, оригинальность. Одним из средств, стимулирующих формирование творческого мышления обучающихся, являются интеллектуальные задачи. Они различаются по условиям возникновения проблемы и характеру самостоятельной работы обучающихся. Большими возможностями для формирования творческо-поисковой позиции личности располагает научно-исследовательская работа обучающихся (НИРС), организуемая в рамках учебного процесса.

Психолого-педагогические условия, влияющие на формирование творческого мышления, подразделяются на объективные (ситуативные) и субъективные (личностные).

Объективной предпосылкой формирования творческого мышления обучающихся является возможность подчинить этой задаче все организационные формы обучения: лекции, практические и семинарские занятия, а также самостоятельную внеаудиторную работу обучающихся.

Эти виды учебной деятельности должны строиться на основе проблемного подхода к их организации. Субъективные (личностные) условия и предпосылки развития творческого мышления обучающихся заключаются в степени их готовности к творческой дея-

тельности, опосредованной совокупности индивидуальных социально-психологических характеристик, в частности жизненных целей, ценностей, направленности, системы мотивации и т. д.

Развитие творческого мышления позволяет вырабатывать у обучающихся такие качества, как компетентность, эмпатия, умение устанавливать контакты, умение быстро реагировать на изменяющиеся условия и находить адекватные пути выхода из тех или иных профессиональных и жизненных ситуаций.

Одной из важнейших целей образования является задача формирования у будущих специалистов ряда социально значимых качеств, таких как общая и профессиональная эрудиция, способность к творчеству, организованность, требовательность к себе и другим и т. д.

Условием формирования этих качеств у обучающихся может стать их установка на непрерывное саморазвитие и профессиональное совершенствование. Процесс обучения в этом случае можно представить как управляемое саморазвитие в сфере учебного познания. В то же время психическое развитие невозможно непосредственно вывести из логики становления учебной деятельности, так как эта деятельность исторически сложилась не как свободная творческая самостоятельность учащихся. К тому же практика обучения показывает, что у учащихся младших курсов достаточно слабо выражена направленность на познание и саморазвитие. Для преодоления этих недостатков традиционного преподавания технология развивающего обучения предлагает на основе гибкого управления учебным процессом корректировать личностные установки учеников.

Установки к учению складываются в процессе мотивации деятельности, которая носит полимотивированный характер. Мотивация учебной деятельности выступает, как правило, функцией потребностей, когнитивных процессов и эмоций. Причем эмоции распределяются в направлении наиболее значимых для личности явлений, выражая собой реакции субъекта на наличную ситуацию в соответствии с ее ценностными установками.

Формирование мотивации учения, таким образом, можно рассматривать через призму формирования постоянно действующего механизма личностных смыслов учения. Кроме того, существует тенденция переключения всех мотивационных установок на более успешные виды деятельности. При многократном повторении положительного отношения к процессу познания это отношение закрепляется и превращается в процесс познания. Личностное отношение к процессу учебной деятельности может быть обусловлено содержанием учебной деятельности (когнитивный компонент установки),

процессом деятельности (когнитивный компонент) и, наконец, эмоциональным фоном учебного процесса (эмоциональный компонент установки).

Исходя из этих позиций, технология развивающего обучения направлена на формирование личностных установок, системы ценностных смыслов в учебной деятельности, а не на передачу готовых знаний, умений и навыков, как в традиционном обучении. Основой такой технологии выступают личностно значимые ситуации, которые представляют собой тот фон, на котором идет процесс развития личности в процессе обучения. Учебная ситуация переживается учащимися как личностно значимая в том случае, когда учитывается зона его ближайшего развития, проектируется возможность проявления самостоятельности и творчества в познавательной деятельности.

При этой технологии обучения меняется тип педагогического руководства к более гибким стимулирующим формам, где преподаватель выступает как организатор процесса обучения. Широкое использование психолого-педагогических стимулов носит адресный характер и направлено на побуждение личностных смыслов учения каждого учащегося. Наиболее стимулирующими ситуациями в практике обучения, в частности, являются ситуации ориентировки, когда ученику предоставляется возможность свободы выбора объекта и способа деятельности, индивидуального темпа выполнения заданий. В том случае если цели обучения задаются извне, в порождении частных целей конкретных видов деятельности студент может принимать самое непосредственное участие.

Степень личностного управления будет определяться степенью самостоятельности обучающихся в целеполагании ими своей учебы. Для этого им предоставляется возможность ознакомления с планами и программами своего обучения на предстоящий год и тот круг знаний, компетенций, который должен быть ими освоен в результате изучения каждой темы программы. Для побуждения самостоятельной познавательной деятельности обучающихся наиболее эффективной оказывается когнитивная группа стимулов, включающая в себя показ научной и практической значимости изучаемого материала, высокий уровень его научного и культурологического значения. Для слабо мотивированных обучающихся основным механизмом стимулирования выступает оценочная форма подкрепления.

В рамках этой технологии обучения предполагается последовательное формирование у каждого обучающегося целостной профессиональной позиции, а в идеале – и творческой позиции. Причем уровень творческой самореализации и система позиций личности реализуются в конкретном способе деятельности или ее организа-

ции. Эффективным методом организации обучения, отвечающим различным уровням творческой самореализации личности учеников, является использование в практике преподавания игрового моделирования. При этом сущность игр заключается в апробации, закреплении норм отношений между людьми и установлении гибких переходов в системе отношений. В этом смысле игра и есть творчество.

Игровое моделирование предполагает следующие послышки: создание целостного контекста работы учебной группы в обучении творческим навыкам на основе игрового моделирования той или иной профессиональной ситуации (например, проведение игры на соорганизацию, творческого семинара и т. д.); актуализацию творческих установок; снятие коммуникативных барьеров путем игровых разминок и создания игровой мотивации; активное использование игровых техник для развития навыков совместного творчества и выработки целостной творческой позиции на основе рефлексивного установления отношений между моделируемыми профессиональными позициями. Обучение рефлексивным действиям предполагает выработку навыков моделировать одно и то же действие с разных точек зрения, рассматривать его в соответствующих проекциях и находить способ их объединения.

Таким образом, основой этой технологии обучения является учебный процесс, который выстраивается с использованием творческих и личностно развивающих видов учебной деятельности, которая достигается использованием преподавателем комплекса разнообразных стимулов, направленных на формирование целостного профессионального личностного опыта обучающихся. В центре этого опыта в зависимости от конкретной практики обучения могут находиться: интеллектуально-познавательный поиск; коммуникативно-диалоговый поиск (выработка собственной позиции); моделирующий поиск (поиск инструментальных ориентиров к имитируемой реальности); эмоционально-личностный поиск (поиск личностных смыслов, выработка и проживание ценностных отношений).

Заключение

Традиционными компонентами в оценке педагогического мастерства преподавателя являются: знание теории преподаваемого предмета, знание практики реализации теории преподаваемого предмета и знание психолого-педагогических основ преподавательской деятельности; владение методами, формами и приемами преподавания, а также – как интегративный компонент оценки – умение реализовывать указанные знания, умения, навыки и компетенции в ходе учебных занятий в процессе активного взаимодействия с обучающимися и эффективного стимулирования их самостоятельной работы.

Достижению педагогического мастерства способствует педагогическая практика преподавателя высшей школы, а также адъюнктов образовательных организаций высшего образования МВД России. Если за основу определения эффективности деятельности образовательной организации высшего образования МВД России взять степень подготовленности выпускника к решению практических задач, то достигается эта эффективность активным взаимодействием преподавателей и обучающихся и их высокой мотивацией к учебной и научно-исследовательской деятельности.

Педагогическая практика осуществляется по следующему алгоритму: передача и получение знаний – их отбор (преподавателем) и осмысление (обучающимися) – освоение умений и навыков использования полученных знаний при решении практических задач – моделирование в ходе учебного процесса определенного комплекса практических заданий и проблемных ситуаций, при решении которых развиваются и закрепляются полученные знания, умения, навыки и компетенции.

Педагогическая практика преподавателя – источник неиссякаемого творчества, вдохновения и залог его профессионального долголетия. Педагогическая деятельность происходит во взаимодействии, и от того, насколько совпадает интеллектуальный, методологический и методический замысел занятия и интеллектуально-эмоциональный отклик на него обучающихся зависит качество педагогического процесса в вузе.

Список рекомендованной литературы

Бабакова, Т. А. Педагогика и психология высшей школы: методика работы с понятийным аппаратом : учеб. пособие. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2013. – 62 с.

Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем : моногр. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.

Варлакова, Т. В. Культура устной и письменной речи руководителя : учеб. пособие. – Москва : Академия управления МВД России, 2021. – 200 с.

Головлева, С. М. Развитие представлений о педагогических системах // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – № 2 (66).

Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс. – Санкт-Петербург : Типо-Литография Б. М. Вольфа, 1905.

Кузьмина, Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / под ред. Н. В. Кузьминой. – Москва : Народное образование, 2002.

Мандель, Б. Р. Педагогическая психология : учеб. пособие. – Москва : Курс : Ниц Инфра-М, 2019. – 368 с.

Новиков, А. М. Методология образования. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с.

Новиков, А. М. Структура образовательной деятельности обучающихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 4.

Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. Л. Юзсфавичус [и др.] ; под ред. Л. В. Крившенко. – Москва : Велби ; Проспект, 2004. – 432 с.

Педагогика высшего образования МВД России : учеб. пособие / Ю. Ю. Тарасов, В. В. Закатов, Н. В. Сердюк [и др.]. – Москва : Академия управления МВД России, 2018. – 102 с.

Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – 2005. – 720 с.

Сердюк, Н. В. Деловая риторика / Н. В. Сердюк, В. И. Земзерева. – Москва : Академия управления МВД России, 2020.

Сердюк, Н. В. Общая педагогика: учебник / Н. В. Сердюк, И. С. Складенко, Н. В. Ходякова. – Москва : Академия управления МВД России, 2023.

Складенко, И. С. Групповые формы деятельности обучения и воспитания в истории педагогики : моногр. – Уссурийск, 2004.

Складенко, И. С. Профессиональная подготовка сотрудников правоохранительных органов на основе современных педагогиче-

ских подходов : сб. трудов междунар. науч.-практич. конф. – Волоколамск, 2021.

Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. уч. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко. – Москва : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

Словарь иностранных слов. – Москва, 1964.

Столяренко, А. М. Педагогика и психология : учеб. для вузов. – 3-е изд., доп. – Москва : Юнити-Дана, 2016. – 543 с.

Столяренко, А. М. Социальная миссия высшего образования в XXI веке : учеб. пособие. – Москва : Академия управления МВД России. – 95 с.

Таничева, Е. Д. Роль учебной практики в подготовке будущих социальных педагогов в ВУЗе системы МВД России : сб. научных статей / Е. Д. Таничева, Е. А. Никитская. – 2019.

Тюмасева, З. И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические валеологические и экологические тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 464 с.

Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.

Чернявский, А. Г. История образования и педагогической мысли. История : моногр. / А. Г. Чернявский, Л. Ю. Грудцына, Д. А. Пашенцев. – Москва : Инфра-М, 2021. – 264 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Учебное издание

Сердюк Наталья Владимировна,
Ходякова Наталия Владимировна,
Склярченко Инна Сергеевна и др.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Редактор: А. А. Бурова
Верстка С. Х. Аминова

Подписано в печать 25.04.2025. Формат 60×84 $\frac{1}{16}$.
Уч.-изд. л. 3,93. Усл. печ. л. 4,66. Тираж 95 экз. Заказ № 18у.

Отделение полиграфической и оперативной печати РИО
Академии управления МВД России
125171, Москва, ул. Зои и Александра Космодемьянских, д. 8

ISBN 978-5-907721-83-8



9 785907 721838 >