



*Педагогические науки*

**УДК 37**

**А.В. Скрипкина,**

**И.Х. Мешев**

**Скрипкина Алина Вячеславовна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Краснодарского государственного института культуры (Краснодар, ул. 40-летия Победы, 33), c80@inbox.ru

**Мешев Ислам Хасанбиевич**, преподаватель Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал, Краснодар, ул. Ярославская, 128), islam-2604@mail.ru

### **ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

В статье с позиции андрагогика рассматриваются проблемы формированию научно-методической компетентности в процессе повышения квалификации, определяются общие и специфические аспекты организации процесса обучения в указанных образовательных учреждениях.

**Ключевые слова:** андрагогика, методология, система повышения квалификации, научно-методическая деятельность.

**A.V. Skripkina,**

**I.H. Meshev**

**Skripkina Alina Vyacheslavovna**, doctor of pedagogical sciences, professor of department of pedagogics and psychology of the Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, 40 let Pobedy str., 33), c80@inbox.ru

**Meshev Islam Hasanbievich**, teacher of the North-Caucasian institute of in-plant training MVD of Russia employees (branch, Krasnodar, Yaroslavl str., 128), islam-2604@mail.ru

## **N-PLANT TRAINING EMPLOYEES OF POLICE IN CONTEXT OF METHODOLOGY OF TEACHING OF ADULTS**

In the article from position of andragogiki problems are examined to forming of scientific-methodical competence in the process of in-plant training, the general and specific aspects of organization of teaching process are determined in the indicated educational establishments.

**Keywords:** andragogika, methodology, system of in-plant training, scientific-methodical activity.

Процесс повышения квалификации преподавателей вузов МВД России направлен на оказание своевременной профессиональной помощи в условиях повышения значения научной составляющей профессиональной компетентности. В отечественной науке и практике рассматриваются и анализируются различные аспекты проблемы. Наиболее значимыми стали исследования, в которых представлены установки на формирование ценностных ориентаций в образовании взрослых (И.Ю. Алексашина, Ш. Бюхлер, С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, М.Т. Громкова); стратегические ориентиры образования взрослых (А.М. Новикова, В.П. Симонова, М.Н. Скаткина, М.Г. Тихонова и др.); основополагающие аспекты в разработке содержания образования взрослых (В.П. Беспалько, А.А. Кузнецова, Т.С. Назарова и др.); результаты и рефлексивные основы образования взрослых (О. А. Граничина, М. Ф. Королев, Е.В. Брызгалина и др.). Ученые пришли к общему мнению, что обучение взрослых подразумевает систематические действия, с целью «изменения своих знаний,

навыков, оценок и развития отношений с окружающими, для того чтобы адекватно выполнять профессиональные задачи» [10, с. 3].

Вместе с тем, как свидетельствуют опросы слушателей, чаще всего им предоставляются информационные услуги, и лишь фрагментарно – практико-ориентированные, направленные на формирование профессиональных педагогических компетенций. В исследованиях Е.В. Бондаревской [3], Г.А. Бордовского и А.А. Нестерова [4], отмечается, что в вузах работают преподаватели, уровень профессиональной компетентности которых не в полной мере соответствует современным требованиям педагога-исследователя. Независимо от стажа работы преподаватели нуждаются в существенном обновлении своих психолого-педагогических и предметных знаний, стремятся самостоятельно устранить пробелы, связанные с использованием информационно-коммуникационными технологиями. Авторами отмечается неумение преподавателями организовать образовательный процесс на научном уровне, отсутствие навыков подготовки образовательных программ и контроля мониторинга результатов своей педагогической деятельности. Опрос слушателей Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал), свидетельствует о том, что преподаватели в процессе педагогической деятельности в вузе сталкиваются с профессиональными трудностями, самой значимой из которых становится отсутствие компетентности в проведении научно-методической деятельности. Большие затруднения вызывает организация и проведение научно-педагогических исследований, обоснование разрабатываемых целевых программ и грантов, организация и проведение экспериментального обучения, внедрение авторских курсов, обработка и интерпретации полученных результатов, оформление и представление результатов индивидуальных научно-методических разработок, что становится основанием говорить об отставании методологической базы рассматриваемой проблемы и существующей образовательной практики.

Необходимость повышения квалификации обусловлена тем, что знания, а также мотивация к их постоянному обновлению в контексте профессиональной деятельности становятся ценностью, важным фактором педагогической деятельности. Сегодня для многих преподавателей, осуществляющих повышение квалификации сотрудников системы МВД России, ведущих занятия со своими коллегами, становится очевидным, что не все методы проведения занятий, которые эффективны со студентами, могут быть использованы в полном объеме, поскольку объектом обучения здесь становятся взрослые люди.

Обучающиеся в системе повышения квалификации слушатели имеют, как правило, многолетний опыт, социальный статус, свои ценностные ориентации и мотивы. Но, пожалуй, главной особенностью обучения взрослых в системе повышения квалификации становится утрата навыков обучения, наличие сомнений в уровне своего функционального развития, в своих потенциальных способностях к обучению. Вместе с тем в работах отечественных ученых [10; 14] доказано, что по достижении зрелости уровень развития не снижается. Однако психологические особенности взрослых, как свидетельствуют основные положения андрагогики, требуют специфических форм и методов, нетрадиционных подходов к профессиональному обучению.

Исследователь И.С. Кон [11] классифицирует возрастные категории на основе трех систем, куда входят: закономерности индивидуального развития, специфика возрастной стратификации общества и принятые возрастные особенности с включением поведения, внешнего облика, форм отношений и др.

Исследователь Э. Эриксон в контексте восьми психосоциальных стадий развития личности определяет границы взрослости: 20–45 лет – ранняя взрослость, 40–60 лет – средняя взрослость, свыше 60 лет – поздняя взрослость [18]. По мнению американского психолога Джона Бромлея [5] взрослость состоит из четырех стадий: ранней – 20–25 лет, средней – 25–40

лет, поздней – 40–55 лет и предпенсионной – 55–65 лет. Автор указывает, что после данного возрастного периода наступает старение. По периодизации российского психолога Бориса Ананьева [1], средний возраст (зрелость) состоит из двух фаз: от 21–22 до 35 лет и от 36 до 55–60 лет, затем наступает преклонный возраст от 55–60 до 75 лет, старость – 75–90 лет и возраст долгожителей. Таким образом, сами ученые утверждают, что возрастная периодизация условна: на поведение и развитие человека влияют особенности жизненного пути и др. Следует иметь в виду, что «взрослость» это не просто определенный период в жизни. Это особое состояние, свидетельствующее об осмысленности, ответственности за свои деяния, которые подвергаются критическому анализу на основе приобретенного опыта [10]. Существенную роль в обретении такого состояния играет образование, и в этом смысле международный термин «life-long education» (обучение в течение жизни, или пожизненное обучение) определяет смысл обучения для взрослых.

В настоящий момент значимым стало определение возраста на основе таких понятий, как биологический (отражает положение индивида относительно его предполагаемой продолжительности жизни), социальный (непосредственный статус индивида в сравнении с культуральными нормами) и психологический (способность человека справляться с требованиями среды и социума, адаптироваться к ним) возраст [6]. На основе андрагогики люди, отнесенные к понятию «взрослости», имеют потребность в самостоятельности, самоуправлении, что при организации процесса обучения в рамках повышения квалификации имеет ведущее, определяющее значение и особенности обучения в данной возрастной категории сводятся к поощрению и поддержке обучения на основе самоуправления. Для системы повышения квалификации преподавателей вузов обучение аккумулирует имеющийся у слушателей опыт, который может быть использован в качестве источника обучения, а функцией преподавателя в данном случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении его наличного опыта.

Следовательно, при андрагогическом подходе готовность слушателей к обучению определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения их конкретных жизненных проблем и задача формирования научно-методической компетентности сводится к тому, чтобы снабдить слушателей необходимыми методами и критериями, которые помогли бы ему в осуществлении своей профессиональной деятельности.

Преподаватель высшей школы должен обладать достаточным уровнем научно-методической компетентности, позволяющим успешно осуществлять сопровождение образовательного процесса в вузе. Отсюда перед преподавателями системы повышения квалификации сотрудников МВД России встает дидактическая задача: реализовать на основе практико-ориентированной подготовки научно-методическую компетентность преподавателей вузов на основе целенаправленной системы подготовки и на основе собственного имеющегося опыта. В этой связи актуально говорить о реализации принципа опоры на субъектный опыт, который в структуре профессиональной компетентности представлен в виде знаний, умений и навыков, в квалификационной компетентности в качестве способностей к рефлексии процесса и результата педагогической деятельности, в организационной деятельностной компетентности, в способностях к управлению позитивной динамикой профессиональной педагогической деятельности на основе рефлексивного анализа [2; 7; 12; 17].

В педагогике и психологии понятие «опыт» употребляется в значении: система знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе организованного обучения и воспитания; знания, умения и навыки, приобретаемые в общении, из литературы, СМИ; как один из приемов обучения состоящий в преобразовании условий, в которых протекает явление, с целью установления или иллюстрации определенного теоретического положения. Педагогический опыт представляет «совокупность практических знаний, умений и навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной работы; основа профессионального

мастерства учителя; один из источников развития педагогической науки» [16].

Исследователь Э.Ф. Зеер на основе последовательности этапов профессионально педагогической деятельности [8] к числу результатов педагогического опыта относит такие функции педагогической деятельности, как методическая (стремление к совершенствованию профессиональной деятельности, выработке индивидуального стиля ее выполнения), производственно-техническая (планирование и подготовка занятий, на основе научно-технической информации, участие в научных обществах), организаторская (организация познавательной деятельности обучаемых, управление научным творчеством) и диагностическая (осознание своих успехов, выяснение усвоения конкретных знаний, анализ и корректировка направлений деятельности). Исследователь Г.Ф. Красноженова [12] выделяет следующую группу функций преподавателя. Она исходит последовательной цепочки, позволяющей определить этапы педагогического труда. Сюда включены: 1) определение уровня стремления к образованию, установка потребностей и расширения своих возможностей; 2) организация и моделирование образовательной деятельности (форм, методов, средств обучения и контроля); 3) реализация учебного процесса; 4) оценка организации учебного процесса и его результатов; 5) анализ и передача собственного опыта; 6) проведение исследований, направленных на изучение организации учебного процесса.

Исходя из названных выше аргументов, обучение взрослых в системе повышения квалификации имеет свои специфические характерные черты. Это: 1) внутренне мотивированный, недирективный характер обучения; 2) связь с практикой и проверка с ее помощью полученных результатов обучения, 3) принятие на себя ответственности за процесс обучения; 4) ориентация обучения на достижение результатов в решении проблем; 5) самоанализ процесса оценивания результатов обучения.

### Список используемой литературы:

1. *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания. М.–Воронеж, 1997. С. 346–367.
2. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
3. *Бондаревская В.Б.* Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. М.: Просвещение, 1985. 192 с.
4. *Бордовский Г.А., Нестеров А.А.* и др. Управление качеством образовательного процесса / Бордовский Г.А., Нестеров А.А. [и др.]. СПб.: РГТТУ, 2001. 359 с.
5. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1979. 286 с.
6. *Выготский Л.С.* Проблемы возраста // Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. М.: Просвещение, 1984. С. 244–269.
7. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
8. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий: Учеб пособие для студентов вузов. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.
9. *Змеев С.И.* Андрагогика: Становление и пути развития // Педагогика. 2005. № 2.
10. *Колесникова И.А.* Основы андрагогики. М.: Академия, 2003. 320 с.
11. *Кон И.С.* Возраст и возрастные категории // Психология возрастных кризисов: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. 221 с.
12. *Красноженова Г.Ф.* Научно-педагогические кадры высшей школы: состояние и перспективы развития: дис. ... д-ра социол. наук. М., 1998. 249 с.
13. *Кудрявцев Т.В.* Опыт в педагогике и психологии // Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / гл. ред.: И.А. Каиров, Ф.Н. Петров. М.: Сов. энцикл., 1966. Т. 3. С. 209–211.



14. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 2005. 128 с.
15. Никулина Н.Ю., Зиновьева Т.А. Особенности профессионального обучения взрослых // Молодой ученый. 2015. №1. С. 464–466.
16. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бин-Бад. М.: Большая Российская энцикл., 2002. 528 с.
17. Пуйман С.А. Педагогический опыт: преемственность традиций и новаторства. Минск: Белор. гос. ун-т, 1999. 153 с.
18. Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб., 1996. С. 6–22.