

Министерство внутренних дел Российской Федерации

Омская академия

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
И РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЕМЫХ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Материалы межвузовской
учебно-методической конференции
(18 февраля 2009 года)*

Омск 2009

Проблемы формирования и развития компетенций обучаемых в системе высшего профессионального образования: мат-лы межвуз. учебно-методической конф. / под ред. А.Г. Парадникова., Т.Ю. Морозовой. – Омск: Омская академия МВД РФ, 2009. – 247 с.

Сборник содержит доклады и сообщения участников межвузовской учебно-методической конференции «Проблемы формирования и развития компетенций обучаемых в системе высшего профессионального образования», проведенной в Омской академией МВД России в феврале 2009 года. В сборнике освещены проблемы использования компетентностного подхода, перспективы и технологии его реализации; формирования и развития компетенций как важнейшей составляющей практико-ориентированного высшего профессионального образования; методического обеспечения подготовки компетентных специалистов.

Сборник предназначен для профессорско-преподавательского состава учреждений высшего профессионального образования, ученых, аспирантов и адъюнктов, методистов, воспитателей и психологов вузов.

Омская академия МВД России, 2009

С.В. Пропастин,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России)

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК СОВРЕМЕННЫЙ АКЦЕНТ
НА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВЫСШЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ
КВАЛИФИКАЦИОННОЙ МОДЕЛИ**

Присоединение России к Болонской декларации, среди прочего, способствовало активизации деятельности, цель которой – построение системы отечественного высшего профессионального образования, которая бы отвечала наличной социально-экономической и политической ситуации в стране и мире. В этой связи значимое место в образовательной деятельности стало уделяться применению так называемого компетентностного подхода, позволяющего, по мнению его представителей, максимально актуализировать российскую систему высшего образования.

Проведенный анализ специальной литературы позволяет нам отметить распространенность позиции, согласно которой содержание компетентностного подхода, его новизна (инновационность), определяется в сравнении с пока действующей «системой координат», в основе которой – так называемым квалификационный подход. При этом, по-сути, делается вывод о недостаточности (даже неадекватности) образовательной парадигмы, в основе которой находится образовательная категория «квалификация». Одновременно просматривается предложение о замене квалификационной образовательной модели на модель с компетентностным ядром.

Сказанное, на наш взгляд, требует постановки вопроса о сущности компетентностного подхода, что позволит определить целесообразность (даже необходимость) проведения замены моделей.

Полагаем также, что от решения этого вопроса зависит конкретная деятельность по выстраиванию будущей (инновационной) системы российского высшего образования. Как следствие, это даст возможность, перефразируя поговорку А.В. Суворова, «каждому участнику процесса получения образования четко уяснить свой маневр».

Ответ на поставленный вопрос, по нашему мнению, должен выстраиваться через соотношение ключевых понятий обозначенных ранее подходов. А именно – квалификации и компетенции.

Проведенный нами анализ норм права, регулирующих образовательные отношения, не позволил обнаружить положения, раскрывающие сущность (содержание) обоих понятий. Исследуемые термины используются в нормах права, но без их расшифровки.

Например, в Приказе Минобрнауки России, связанном с реализацией положений Болонской декларации, озвучивается лишь тезис о необходимости построения государственных образовательных стандартов с учетом компетентностного подхода. Государственные образовательные стандарты (всех категорий обучающихся) определяют лишь квалификационную характеристику.

Позиции, присутствующие в академической среде, более-менее понятны лишь по отношению к термину «квалификация», под которой принято понимать знания, умения и навыки. Основная цель здесь видится в формировании прочных систематизированных знаний («знания на всю жизнь»).

Как только речь заходит о компетенции, появляются различные позиции.

Так, под компетенцией предлагается понимать сочетание социального поведения, способность работать в коллективе, инициативность и любовь к осознанному риску. Здесь же предлагается взгляд на квалификацию как на один из этапов формирования компетентной личности (И.И. Лузгин).

Профессиональная компетентность, считают другие, есть характеристика личности специалиста, выраженная в единстве его теоретических знаний, практической подготовленности, способности осуществлять все виды профессиональной деятельности. Она отражает имеющийся у человека потенциал и способность его использовать, а равно способность быть профессионально успешным (Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов).

Высказывается точка зрения, согласно которой акцент современного образования (читай – компетентностной модели) ставится на формировании способности (А.М. Новиков), а равно готовности к активной деятельности (Р.В. Гурина).

Получается, что принципиальные различия между компетенцией и квалификацией заключаются в том, что компетенция включает как знания, умения и навыки (ЗУН), так и готовность и способность эти ЗУНы реализовывать. Значит, профессиональным сообществом компетенция рассматривается сквозь призму практической направленности подготовки выпускника. Это согласуется с позицией государства, которое в лице соответствующих должностных лиц заявляет о необходимости приближения образования, в т.ч. вузовского, к практике.

Обращение к энциклопедической литературе обнаруживает, как минимум, сходство содержания данных понятий. Как максимум – более широкое содержание понятия «квалификация» (второе для нас более предпочтительно).

Так, быть компетентным означает что-либо знать, быть осведомленным и авторитетным (то есть – пользоваться уважением, иметь значение в какой-либо области; что без заслуг не может иметь места). Быть квалифицированным значит быть годным к какой-либо деятельности, иметь знания, умения и навыки, опыт осуществления деятельности.

Таким образом, компетенция, исходя из ее значения, должна рассматриваться в рамках квалификационной модели образования. При этом понимается она как практическая направленность обучения.

Однако, при условии истинности нашего высказывания, может возникнуть вопрос о том, какова же необходимость появления и использования «компетентностной лексики» на современном этапе развития вузовского образования в России.

Отвечая на данный вопрос, заметим следующее.

Во-первых, сформулированное нами выше утверждение не носит характера безусловной истины, а скорее представляет собой гипотезу и нуждается в детальной проверке и обосновании.

Во-вторых, использование компетентностного подхода в образовательной сфере, на наш взгляд, опосредованно причиной появления данного подхода и целью, им решаемой.

Причину появления (скорее – помещения в центр современной образовательной реформы) данного подхода, по нашему убеждению, следует искать

в реформировании взглядов на социально-экономическое устройство общества и государства.

В настоящее время Россия столкнулась с вызовами глобализации, в частности обострением глобальной конкуренции во всех сферах жизнедеятельности, в том числе экономике. Следствием этого является необходимость мобилизации (скорее – оптимизации использования) всех имеющихся ресурсов для получения быстрого, конкретного и конкурентоспособного продукта.

Применительно к образованию это, на наш взгляд, означает выстраивание модели, в рамках которой будет осуществляться подготовка специалистов, ориентированных на достижение преимущественно практических результатов. Это дает возможность уже в среднесрочной перспективе «потрогать» результат обучения – образовательный продукт.

Но для этого, не умаляя достоинств и достижений квалификационной модели, следует сделать и формально закрепить на самом высоком уровне акцент на практическую ориентированность современного вузовского образования. Думается, что этой цели и служит направленность на формальное закрепление компетенции в системе базовых категорий высшего профессионального образования (например, в рамках образовательных стандартов третьего поколения).

Таким образом, акцентирование внимания на формировании компетенции как результате обучения в высшем образовательном учреждении (в рамках квалификационной модели образования), дает возможность, с одной стороны, сохранить фундаментальность (уровень) российского высшего образования (его позитивные достижения). С другой – четко обозначить актуальную цель высшего профессионального образования, которая заключается в «спуске на землю» образовательной парадигмы и ее встраивании в систему, работающую на создание конкурентоспособного «приземленного» продукта.

Т.Б. Рабочих,

кандидат педагогических наук, доцент

(Омский государственный педагогический университет),

Е.В. Лопанова,

кандидат педагогических наук, доцент

(Омский государственный педагогический университет),

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ПЕРСПЕКТИВЫ И ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ

Общественное развитие на современном этапе характеризуется чрезвычайно сложными процессами, приводящими к глубинным качественным изменениям, затрагивающим все сферы жизнедеятельности человека. В условиях глобализации и интеграции социальной деятельности, нарастания экологической напряженности, усложнения социальных отношений, лавинообразного «приращения» информации, быстрого и постоянного обновления технологий человек может бесконфликтно функционировать только в том случае, если он будет обладать определенными ценностными ориентациями, качествами и способностями, обеспечивающими устойчивость его развития, социальную мобильность, созидательную личностную позицию и гибкую адаптацию ко всем трансформациям.

Основную ответственность за целенаправленное формирование таких качеств и способностей несет образование, что кардинально меняет его роль и место в современном обществе, выдвигая в ряд важнейших социальных институтов, от которых во многом зависит не только настоящее, но и будущее человечества. Это, в свою очередь, предъявляет новые требования к образованию, суть которых определяется тем, что сами по себе знания, на передачу которых ориентирована традиционная парадигма образования, сложившаяся на предшествующем - индустриальном - этапе развития общества, утрачивают, как «скоропортящийся продукт», свою центральную значимость в обучении. Более актуальным становится формирование умения построить свою жизнь на основе полученных знаний, которые в этом случае превращаются из цели в средство. Это диктует необходимость замены традиционной, «знаниевой» парадигмы образования новой, в большей степени отвечающей актуальным и перспективным потребностям развития и общества, и человека.

Этим целям в значительно большей степени отвечает *идея ключевых компетенций*. Эта идея, выдвинутая на рубеже 1990-2000-х годов экспертами Совета Европы, была положена в основу качественно нового, компетентного подхода в образовании, адекватного ценностным ориентирам и целевым установкам гражданского постиндустриального общества.

Официальное признание данного подхода как основы образовательной политики в России нашло свое закрепление в нормативных документах, оп-

ределяющих общую идеологию модернизации отечественного образования. Так, в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года основной целью профессионального образования названа «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, ...готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности».

Под компетентностью понимают интегративное качество личности, сформированное на основе предметных знаний, индивидуально-психологических качеств, а также практического опыта и проявляющееся в способности и готовности человека к практическому действию и решению практических проблем. А компетентностно-ориентированное образование рассматривают как образование, которое направлено на комплексное освоение знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности, в интересах как самого человека, так и общества, и государства в целом.

Таким образом, идея компетентностно-ориентированного образования на сегодняшний день рассматривается как один из наиболее адекватных ответов системы образования на новый социальный заказ.

Профессиональная компетентность определяется, главным образом, уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

Обеспечить формирование профессиональной компетентности будущих специалистов можно в результате интеграции трех основных факторов:

- модульности, обеспечивающей целесообразную организацию содержания обучения, в основу которой положена дидактически адаптированная концепция знаний, структурированных в соответствии с ключевыми компетенциями, отражающими специфику профессиональной деятельности специалиста данного профиля;

- деятельностной организации обучения, определяющей выбор адекватных целям форм обучения;

- технологизации обучения, призванной обеспечить целостность развития человека путем организации непрерывного процесса обучения - развития.

Как отмечает Э.Ф. Зеер, важное место в реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании принадлежит технологиям само-регулируемого и развивающего обучения, к которым относятся:

- когнитивно-ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.;

- деятельностно-ориентированные технологии: методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, комплексные (дидактические) задания, технологические карты, имитационно-игровое моделирование технологических процессов и др.;

- личностно-ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др.¹

Остановимся на некоторых группах технологий, обеспечивающих реализацию компетентностного подхода в профессиональном образовании.²

1. Технологии развития критического мышления. Авторами технологии являются Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл.

Целевое назначение технологии - формирование таких гражданских умений и навыков, как умение вырабатывать своё собственное мнение, осмыслить опыт, прийти к определённым умозаключениям, логично выстроить цепь доказательств, выразить себя ясно и уверенно.

К этой группе технологий относятся следующие конкретные технологии: работа с информационным текстом, взаимообучение, письмо, дискуссия, исследование.

Дидактические особенности технологии:

- обучение направлено на формирование обобщённых знаний, умений, навыков и способов мышления: умение работать в группе, умение графически оформить текстовый материал, умение творчески интерпретировать

¹ Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования; компетентностный подход // Образование и наука. Известия Урал, отд-ия РАО. - 2004. - № 3. - с.52-53].

² Лопанова Е.В., Рабочих Т.Б. Компетентностный подход в обучении: технологии реализации: Учебно-методическое пособие. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2007 - 120 с.

имеющуюся информацию; умение ранжировать информацию по степени новизны и значимости.

- появляется реальная возможность интеграции отдельных дисциплин;
- создаются условия для вариативности и дифференциации;
- формируются направленность на самореализацию, потребность в рефлексии, в самоутверждении.

Дидактические принципы технологии:

- активность субъектов образовательного процесса;
- связь обучения с жизнью;
- ценность личности;
- сотрудничество в обучении.

2. Технологии интерактивного обучения. Интерактивное обучение - это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное» общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, то есть основанные на взаимопонимании и взаимодействии.

К этой группе технологий относятся технологии дискуссии, мастер-класса, позиционного обучения. Автором технологии позиционного обучения является доктор психологических наук, профессор Н.Е.Веракса. В процессе реализации технологии позиционного обучения стратегия образовательного процесса выстраивается таким образом, чтобы активизировать все структуры познавательной деятельности обучаемых – формально-логическую, диалектическую, символическую с их последующей интеграцией в единый механизм познания.

Характеризуя модель в целом, можно сказать, что в процессе ее применения рассматриваются и отрабатываются как бы три главные, обобщенные позиции.

Первая позиция - нормативная, она связана с усвоением норм и правил соответствующей деятельности. Обучаемый должен ответить для себя на вопрос, каковы нормы и правила, которые нужно усвоить, чтобы стать компетентным в данной области.

Вторая обобщенная позиция - диалектическая. Она связана с ответом на вопрос, как можно изменить существующие правила и нормы, какие имеются способы их систематического изменения.

Третья обобщенная позиция - символическая. Обучаемый должен попытаться ответить на вопрос, какое отношение существующие нормы и правила изучаемого предмета имеют лично к нему; в чем он видит смысл изучения данного предмета.

3. Технологии, ориентированные на деятельность. В основе их лежит принцип ориентированности на действие, который предполагает самостоятельное добывание обучающимися необходимых знаний в процессе решения определенной профессиональной задачи или проблемы, действительной или мнимой, с обязательным выполнением всех фаз полного действия: информирование, планирование, принятие решения, выполнение, контроль и оценка. К этой группе технологий относятся технологии дидактических задач, направляющего текста, кейс-метод.

Обучение, ориентированное на действие позволяет включить в учебный процесс естественную активность обучающихся, оно ориентировано на освоение не конкретного знания, а способа его добывания. Студенты иницируют и организуют процесс своего учения. При этом возрастает гуманистическая ценность самоопределения личности в ходе решения профессионально или жизненно значимых задач.

Целесообразно адаптированное содержание и формы обучения обуславливают выбор *средств обучения*, обеспечивающих, в свою очередь, условия для эффективного применения системы технологий;-

Однако данные факторы сами по себе не обеспечат реализацию целей компетентностно-ориентированного образования, если они будут применяться автономно, как отдельно взятые элементы учебного процесса. Поэтому необходимым и во многом решающим условием обучения становится *создание целостной образовательной среды* (Н.А. Алексеев, Д.А. Белухин, А.И. Валицкая).

Компетентностно-ориентированное обучение должно быть организовано таким образом, чтобы и в учебное, и во внеучебное время студент был занят творческой работой, умел:

-находить решение проблемных ситуаций;

-отстаивать свою позицию и собственное видение возможных подходов к решению нестандартных жизненных и учебных задач;

-постоянно овладевать нетрадиционными способами самореализации в учебно-познавательной и практической деятельности.

Компетентностный подход предъявляет особые требования к содержанию и структуре учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Основным содержательным компонентом программы учебной дисциплины, учебного пособия становится учебная задача. Главное внимание уделяется организации самостоятельной работы студента.¹

Оценочная деятельность преподавателя не должна сводиться к тому, чтобы выяснить, сколько и каких знаний освоено. Оценка должна выявить готовность к работе и учитывать:

1) умения решать тестовые задания (объективизированная компетентность), т. е. выявить, насколько знания используются в конкретной ситуации;

2) личностные качества, проявленные при решении задач;

3) занимаемую роль при решении задачи (исполнитель, эксперт и т. д.);

3) характер деятельности (обобщенность умений).

Разработчики компетентностного подхода в образовании исходят из того, что существует две модели профессионального образования, которые соотносятся с идеями С.Л.Рубинштейна о двух способах жизни:

1) адаптационном (помогающем вписываться, приспособиться к жизни); именно этим характеризуется существующая модель профессионального образования;

2) профессионального развития, характеризующегося сформированной ответственностью за себя, выражающейся в саморазвитии, самореализации, при которой поражение, неудача в деятельности является стимулом к дальнейшему росту.

Актуальность использования компетентностного подхода в исследованиях современных образовательных систем заключается в следующем:

1. Компетентностный подход имеет выраженный деятельностный характер, поскольку не проявленной компетентности не бывает.

¹ Шипилина Л.А. Методология психолого-педагогических исследований: Учебное пособие. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004, 138 с.

2. Компетентность всегда проявляется только с учетом знания себя, адекватности оценки себя в ситуации.

3. Компетентности всегда завязаны на мотивации и предполагают личностное отношение.

4. Компетентностный подход ориентирует на будущее, но проявляется в настоящем.

Н.А. Дука,

кандидат педагогических наук, доцент

(Омский государственный педагогический университет),

Н.С. Макарова,

кандидат педагогических наук, доцент

(Омский государственный педагогический университет)

ОСМЫСЛЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ КЛАССИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Для современной социокультурной ситуации характерны процессы информационного общества, изменяющие типы общения, формы коммуникации людей, типы личности и образ жизни человека. Кроме того, меняется направленность прогресса с ориентацией на будущее, происходит отказ от идеи «усовершенствования» и переход к смене парадигм. Все это приводит к ускорению темпов социальных изменений и трансформации системы ценностей. Автономизация личности, активная трансформация социальных связей людей, переход к обществу, постоянно изменяющему свои основания, приводит к тому, что преобразующая деятельность рассматривается как главное предназначение человека.

Названные особенности современной социокультурной ситуации рассматриваются нами в качестве причин трансформации базисных элементов классической дидактики высшей школы. На наш взгляд, направлениями трансформации базисных элементов классической дидактики высшей школы могут выступать: обогащение, эволюция, дестабилизация, ротация, диффузия и рутинизация. Рассмотрим каждое из них подробнее.

Наиболее ярким направлением трансформации базисных элементов классической дидактики выступает обогащение. В частности? обогащением становится возникновение современных дидактических вопросов, допол-

няющих уже существующие «Чему учить?», «Как учить?», «Зачем учить?», «Кого учить?». Изменения, происходящие сегодня в мире, ускорение темпов жизни, возникновение и скорое отмирание новых профессий и типов занятости ставит вопрос об образовательных результатах и способах их измерения. Пользуясь терминологической рамкой классической дидактики, новые вопросы можно сформулировать таким образом: «Каковы образовательные результаты?», «Как измерить образовательный результат?» «Какие компетенции формируются?».

Также обогащаются в постнеклассический период развития дидактики основные дидактические закономерности. Специфику классических дидактических закономерностей характеризует зависимость между преподаванием, учением и содержанием образования. Известно, что дидактические закономерности не зависят от содержания отдельных учебных предметов в высшей школе. В классической дидактике высшей школы среди закономерностей приводятся: зависимость обучения от социального заказа и общественных условий, социально-формирующий и воспитывающий характер обучения в высшей школе, зависимость эффективности обучения от активности студентов и от целенаправленного формирования отношения их к учению и т.д. Безусловно, часть из них лишь подтверждены временем, их актуальность сохраняется.

Закономерности обучения в дидактике рассматриваются как объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения. Внешние закономерности процесса обучения характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

Этот вид закономерностей по-прежнему сохраняет свою значимость, поскольку подчеркивает исторический характер обучения в высшей школе.

Внутренние закономерности процесса обучения – связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, т.е. это зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом. В классическом понимании они выглядят следующим образом:

1. Обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие может быть положительным или отрицательным, иметь большую или меньшую силу, зависит от условий, в которых протекает обучение.

В современной дидактике несколько иначе рассматривается вопрос о «воспитательном воздействии» преподавателей на студентов в процессе обучения. Несомненно, общепризнано наличие воспитательной функции обучения, однако, сегодня в дидактике высшей школы воспитание принято определять как содействие самовоспитанию, саморазвитию студентов средствами обучения, а не в коем случае не «воздействие» на них. Вопрос о воспитании профессионала рассматривается через компетентность как единый образовательный результат, интегрирующий и воспитательные и образовательные достижения.

2. Зависимость между взаимодействием преподавателя и студента и результатами обучения. Обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство.

В постнеклассической дидактике возникло частное проявление этой закономерности – между активностью студента и результатами учения: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность студента, тем выше качество обучения.

3. Прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и новый материал.

Сегодня эту закономерность связывают не столько с систематическим повторением материала, что само по себе уже утрачивает свое значение, сколько с расширением у студентов опыта решения профессиональных задач, через применение проектных, исследовательских методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств.

4. К числу закономерностей возникших относительно недавно, в постнеклассический период, в дидактике высшей школы называют моделирование (воссоздание) в учебном процессе условий будущей профессиональной деятельности специалистов. Разработанная А.А. Вербицким теория кон-

текстного обучения позволила теоретически обосновать данную закономерность, которая сегодня по праву может считаться одной из центральных в дидактике.

Эволюция классических форм организации обучения в высшей школе и организационных форм обучения (лабораторная работа, практика, стажировка, НИРС и т.д.), содержания образования в вузе также является результатом трансформации базисных элементов классической дидактики. Классическая лекция эволюционирует в следующие формы: лекция-диалог, лекция-визуализация, лекция-проблематизация и т.д. Практика приобретает характер непрерывной, стажировки, мастер-классы обеспечивают практикоориентированность процесса обучения. В меньшей степени эволюции подвержено содержание вузовского образования, вследствие нормативного характера ГОСов ВПО.

Результаты трансформации базисных элементов классической дидактики высшей школы в направлении **дестабилизации** проявляются в максимальной гибкости и нелинейности организационных форм производства и социальной сферы, что приводит ко все большему проникновению нелинейных процессов в дидактические основания высшего образования. Эксперименты по введению модульно-рейтинговой системы обучения в вузах показывают ее значительный потенциал, связанный с высокой степенью адаптивности к изменяющимся внешним условиям и потребностям рынка труда.

Ротация как направление трансформации базисных элементов классической дидактики высшей школы проявляется на терминологическом уровне. К базовым категориям классической дидактики высшей школы относятся: обучение, преподавание, воспитание, развитие, образование, самообразование, принцип обучения, метод обучения, организационная форма обучения, средство обучения, модель специалиста, профессиограмма. В постнеклассический период прочно заняли свое место в дидактических исследованиях понятия: технология, сопровождение, практикоориентированность, нелинейность, модульность, компетентность, достижения, успех, мобильность, конкурентоспособность, рейтинг, кредит, учебно-профессиональные задачи, учебная информация, кейс, проект и т.д.

Кроме того, происходит ротация основных дидактических отношений. В классической дидактике важными считались отношения «студент – изу-

чаемый материал», эти отношения во многом определяли специфику традиционной высшей школы, подчеркивали значительную роль процесса учения, самостоятельной работы студентов с учебной информацией. В постнеклассический период в дидактике высшей школы эти дидактические отношения заменяются отношениями «студент–учебно-профессиональная задача», «студент–учебный проект» и т.п., которые подчеркивают ориентацию процесса обучения в высшей школе на контекстно-компетентностный подход.

Рост значения инноваций в развитии экономики, включение процессов получения и обновления знания во все производственные и общественные процессы приводит к необходимости ориентации современной дидактики высшей школы на активное внедрение научных достижений в образовательный процесс, применение инновационных образовательных технологий. Такое направление изменений базисных элементов классической дидактики можно назвать **диффузией**. Многократные, зачастую непредсказуемые изменения технологий (в том числе и социальных, гуманитарных технологий) за короткие промежутки времени повышают требования к мобильности всего образовательного процесса и, прежде всего, его субъектов – студентов и преподавателей.

В постклассический период происходит смена основ социального позиционирования: от материального капитала и однократно освоенной профессии – к социальному капиталу и способности к адаптации, устаревание классического «образования для жизни» и переход к «образованию через всю жизнь». В этих условиях дополняется ответ на вопрос «Кого учить?», в орбиту дидактики высшей школы попадают не только студенты, но и специалисты, уже имеющие профессиональное образование, образование становится непрерывным.

Базисные элементы классической дидактики высшей школы подвержены **рутинизации**. Наиболее ярко рутинизация проявляется в выборе методов обучения в высшей школе. Методы обучения в их традиционных вариантах: лекция, рассказ, показ-демонстрация, объяснение, беседа и др.

По источникам и способам передачи информации в классической дидактике выделены и по сей день остаются актуальными словесные, наглядные и практические методы. В зависимости от характера дидактических задач выделяют методы приобретения знаний; методы формирования умений и

навыков, методы формирования творческой деятельности; методы контроля знаний, умений и навыков. В соответствии с характером познавательной деятельности студентов выделяют объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, эвристические (частично поисковые) и исследовательские методы. Рутинизация методов обучения связана с их высокой воспроизводимостью, значительной эффективностью и глубиной стереотипов профессиональной деятельности преподавателей вузов.

По нашему мнению описанные характеристики могут быть положены в основу проектирования теоретических основ постклассической дидактики высшей школы.

Г.И. Лобжанидзе,

кандидат филологических наук

(Омская академия МВД России)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, которыми должен обладать любой представитель современной цивилизации:

Политические и социальные: (брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений).

Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе (понимание различий, взаимоуважение, способность сосуществовать с людьми других культур, языков, религий).

Компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением, в т.ч. владение иностранными языками.

Компетенции, связанные с возникновением общества информации: (электронные компетенции).

Способность учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни [6, 87].

Слова «компетенция» и «компетентность» зафиксированы в словарном составе русского языка с 19 века. Впервые термин «компетентность» был зафиксирован в «Словаре...» Н. Абрамова с дефиницией «авторитет, достоинство» [2, 19]. В «Толковом словаре...» Ушакова «компетентность» понимает-

ся как отвлеченное существительное к прилагательному «компетентный», имеющее значение «осведомленность, авторитетность» [18, 25].

Сегодня компетентности понимаются как наиболее общие универсальные способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию, достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества (от лат. *competeo* – добиваюсь, соответствую, подхожу) [5, 304].

«Компетенция – это характеристика места, а не лица» [9, 72], т.е. круг полномочий какого-либо органа или должностного лица, предоставленный законом, актом и т.д.; знания, опыт, умения по кругу вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен.

Таким образом, компетенция – это набор определенных знаний, умений, навыков, личностных качеств в определенной сфере деятельности, а компетентность – это качество владения, то, каким образом компетенция проявляется в деятельности. Следовательно, компетенции могут быть ключевыми, т.е. опорными наборами знаний, умений и качеств.

Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Следовательно, она всегда личностно окрашена качествами конкретного человека. Компетентность предполагает осознание себя субъектом деятельности – в ней человек проявляется [9, 79].

Компетенция проявляется через постановку и достижение цели в субъективно новой ситуации – является единой, системной, нерасчлененной на виды (социальная, коммуникативная, информационная и т.д.).

Профессиональная компетентность – интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Профессиональная компетентность всегда проявляется в деятельности и является по сути совокупностью ключевых, базовых и специальных компетенций [9, 31].

Ключевые компетенции – компетенции, необходимые для любой профессиональной деятельности, связанные с достижением успеха личностью в быстроменяющемся мире.

Базовые компетенции – компетенции, отражающие специфику определенной деятельности (педагогической, медицинской, военной).

Специальные компетенции – компетенции, отражающие специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности.

Педагогическая компетенция сотрудника органов внутренних дел отражает умение увидеть педагогический аспект в служебных ситуациях и действиях (проанализировать деонтологическую составляющую, мотивацию действий и поступков сослуживцев и наметить пути решения проблемы, не задев чувств и эмоций участников отношений), понять, верно оценить его (то есть проанализировать педагогический аспект с позиции того, может ли он быть применим в приеме беседы или в ином воспитательном приеме), педагогически обоснованно принять решение и наметить способы его реализации.

Вырабатывается указанное умение при осуществлении педагогического анализа криминального события, педагогического анализа профессиональной ситуации, письма, заявления, жалоб граждан, свидетельских показаний, оперативной обстановки.

Педагогическая компетенция сотрудника органов внутренних дел включает также умение правильно оценить обстановку, развитие которой не может исключить технически и юридически грамотное использование специальных средств, боевых приемов, применение физической силы.

Вырабатывается указанное умение при педагогическом оформлении процесса составления психологического портрета лиц или групп, представляющих профессиональный интерес, педагогически грамотное ведение профессионального наблюдения.

Педагогическая компетенция создается и из технико-психологических умений, включающих речевые, неречевые, поведенческие средства. Сотрудник органов внутренних дел должен стремиться к тому, чтобы уметь правильно подбирать слова и выстраивать фразы, произносить их с уместной эмоциональной окраской, придавать с помощью мимики соответствующее выражение лицу, а позе и походке – нужную выразительность, уметь разыгрывать легенду.

Таким образом, педагогическая компетенция включает в себя не только овладение педагогическими приемами, призванными осуществлять профес-

сиональную деятельность, и приемами воспитательной работы, но также и умение анализировать ситуацию, к которой отмеченные приемы могут быть применены.

Л.В. Иванова,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Происходящие в мире и России изменения в характере образования, его направленности, целях и содержании все больше ориентируют его на свободное развитие человека, творческую инициативу и самостоятельность обучающихся, конкурентоспособность и мобильность специалистов. Высшее профессиональное образование сегодня характеризуют процессы глобализации, гуманизации и фундаментализации, направленные на становление человека как культурно-исторического субъекта, способного к продуктивной переработке и претворению потенциала культуры в конкретные социально и профессионально значимые качества личности (компетенции).

В настоящее время формируется новая парадигма образования, основанная на компетентностном подходе, основу которой составляют понятия «компетенция» и «компетентность» и их соотношение друг с другом. Основной причиной трактовки результата образования в терминах компетенция/компетентность, и соответственно, введения компетентностного подхода является его обусловленность общеевропейской и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики, и в частности, неуклонно нарастающими процессами гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования», что связывается с Болонским процессом.

В настоящее время действуют различные модели компетентностного подхода, разработанные вузами с привязкой к специализации. Одна из наиболее известных моделей компетентностного подхода, разработанная в рамках программы TUNING («Настройка образовательных структур») направлена на реализацию целей Болонской декларации на институциональном уровне и ставит задачу «определения точек конвергенции и выработки общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и

результатов обучения». В ходе работы программы TUNING, в которой приняли участие более 100 университетов из 16 стран, подписавших Болонскую декларацию, было выделено несколько групп компетенций:

1. Общие компетенции. К ним относятся: *инструментальные компетенции*, которые включают *когнитивные способности*, способность понимать и использовать идеи и соображения; *методологические способности*, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; *технологические умения*, умения, связанные с использованием техники, *компьютерные навыки* и способности информационного управления; *лингвистические умения*, коммуникативные компетенции.

2. Межличностные компетенции, то есть индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства:

3. Системные компетенции, то есть способность применять знания на практике; исследовательские навыки; способность учиться; способность адаптироваться к новым ситуациям; способность порождать новые идеи (креативность); лидерство; понимание культур и обычаев других стран; способность работать самостоятельно; разработка и управление проектами; инициативность и предпринимательский дух; забота о качестве; стремление к успеху.

4. Специальные (профессиональные) компетенции.

Три первые группы универсальны и используются для подготовки студентов любой специальности. Четвертая группа отражает специфику подготовки специалиста определенной квалификации.

Одной из главных задач государственной политики в области образования является введение и обеспечение реализации государственного образовательного стандарта, разработанного на основе компетентностного подхода и отвечающего запросам развития экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и региональных рынков труда, а также перспективным потребностям их развития.

До введения стандартов ВПО третьего поколения компетентностный подход является проблемой в современном российском образовании, в том числе и профессиональном юридическом образовании. Его востребованность в профессиональной подготовке специалистов обусловлена в первую очередь тем, что современная экономика ориентирована на кадры, которые намного превосходят показатели образования большинства выпускников высшей школы. Более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания и умения, а обобщенные качества, проявляющиеся в умении решать жизненные и профессиональные проблемы. Соответственно, компетенция предъявляется работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Наиболее значимым в общем контексте формируемых компетенций у выпускника юридического вуза является некоторое целостное профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи правовой направленности, взаимодействовать с другими людьми.

Профессионально-правовая компетентность носит интегративный характер и определяется совокупностью компетенций, в зависимости от уровня сформированности которых специалист может проявлять профессионализм в стандартных и нестандартных производственных ситуациях. Компонентами профессионально-правовой компетентности студента юридического вуза являются предметные знания, умения, навыки, преобразованные в ходе учебного процесса в функциональные, информационно-аналитические, когнитивные, коммуникативные, креативные, профессионально значимые личностные качества, позволяющие формированию производственно - технологических, организационно-управленческих компетенций будущего специалиста. Так, юрист должен свободно владеть навыками составления правовых документов, принятия правовых решений, составления исковых заявлений, договоров и т.д.

В процессе решения профессиональной задачи необходимо выполнять отдельные, частные виды деятельности. Количество видов деятельности, которые можно выделить при выполнении исходной задачи, зависит от ее сложности, качеств работника или работников, участвующих в ее решении.

Способность работника выполнять отдельные, частные виды деятельности и называется компетенцией.

Из изложенного следует, что для внедрения компетентного подхода, необходимо разработать перечень специальных (профессиональных) компетенций юриста с учетом различных направлений его будущей профессиональной деятельности.

С точки зрения кафедры гражданского права и процесса предлагается следующий перечень специальных компетенций: компетенция по осуществлению контроля за соблюдением законодательства; компетенция по подготовке договоров различной направленности; компетенция по осуществлению контроля за соблюдением условий договора; компетенция по осуществлению правового обеспечения спорных вопросов по договорным обязательствам; нормативно-правовая компетенция по подготовке деловых переговоров; коммуникативная компетенция (означает наличие знаний, навыков, способностей общаться с клиентами, партнерами в процессе правового разрешения различных ситуаций, в судебном процессе, работать в коллективе).

В формировании отдельной компетенции различные дисциплины учебного плана вносят различный вклад: одна или несколько дисциплин являются основными и ряд вспомогательными. Хотя нетрудно предположить, что все дисциплины учебного плана, все элементы учебного процесса в той или иной мере, непосредственно или опосредованно, вносят свой вклад в формирование отдельных компетенций. Значимую роль в формировании профессиональных компетенций играют такие виды учебной деятельности, как курсовые работы, рефераты, проекты, производственную практику т.д. Для развития информационной, общекультурной и других компетентностей на кафедре широко используются при проведении семинарских занятий дискуссии, в основе которых лежат диалоговые технологии: полемика, деловая игра, мозговой штурм, коллоквиум, экспресс-опрос, пресс-конференция, диалог, беседа и многие другие, отражающие основную идею обучения и воспитания – педагогическое взаимодействие субъектов образования.

Исходным пунктом дискуссии всегда является какая-то проблема, которую людям надо решить, но как – этого никто из участников в начале дискуссии пока точно не знает. Есть только отдельные наметки, догадки, предположения (в том числе научные гипотезы), какие-то подходы и расчеты —

словом, соображения и мнения, верность которых проверяется в их столкновении в споре, во взаимном сопоставлении, опровержении или подтверждении. Дискуссия может быть посвящена любым, как абстрактно-теоретическим, так и сугубо практическим вопросам, и завершаться как теоретическими, так и практическими выводами, или и теми и другими.

Наиболее продуктивным, обеспечивающим формирование профессиональных компетенций представляется использование таких технологий, в основе которых лежит развитие познавательных навыков студентов, их умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления, при этом результаты выполненной работы должны быть осязаемыми. Одной из таких технологий является метод проектов. Как показывает практика, такая форма интереснее и содержательнее обычных практических занятий. На кафедре данный метод применяется при преподавании дисциплин «Гражданское право» и «Гражданский процесс». Студенты, работая в группе, самостоятельно готовят судебное дело и пакет документов для регистрации юридического лица определенной организационно-правовой формы.

Важнейшим вопросом при обучении является построение методики оценки степени достижения поставленных целей. Компетенции проявляются, а, следовательно, могут быть оценены преимущественно в деятельности, прежде всего в деятельности по разрешению учебных проблемных ситуаций.

Целесообразно выделить 4 уровня сформированности компетенции: исполнительский (студент успешно решает стандартные учебные задачи в типовых ситуациях); эвристический (студент способен решать стандартные учебные задачи в нетиповых ситуациях); исследовательский (студент успешно решает нестандартные учебные профессионально ориентированные задачи в более или менее типовых ситуациях); креативный (когда и задачи нестандартные и ситуации не типовые). Оценка степени сформированности профессионально-правовых компетенций наиболее близка к традиционной оценке знаний и умений.

Для разработки контрольно-измерительных материалов на кафедре применялись следующие основные формы: тестовые задания по изучаемому теоретическому материалу; тестовые задания по совокупности осваиваемых

профессиональных умений; система ситуационных задач; социальное взаимодействие при решении профессиональных задач; учебные проекты.

Анализ тенденций развития высшего профессионального образования в мире свидетельствует о том, что повышение его качества и эффективности зависит не столько от учебных планов и количества аудиторных часов, сколько от личности преподавателя, способного воплощать свои установки, знания, умения и навыки в творческий потенциал учащихся. Сегодня чрезвычайно актуален вопрос о подготовке таких преподавателей, которые способны выстраивать междисциплинарные учебные планы, вступать в продуктивную коммуникацию с другими преподавателями, администрацией и студентами, использовать различные стили педагогической деятельности, постоянно повышать свою квалификацию. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы планирования повышения квалификации преподавателей, обмен опытом с другими вузами, исключение формального подхода к данной проблеме.

А.Е. Юрицин,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России)

БАЗОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

Разработка и внедрение государственных образовательных стандартов третьего поколения, базирующихся на компетентностном подходе, обозначили проблему определения и отбора базовых компетенций, которые должны приобрести курсанты высших учебных заведений системы МВД России.

Под компетенциями традиционно понимается совокупность качеств, которые необходимы для эффективного выполнения работы на определенной должности в конкретной отрасли. Понятие «компетенция» объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие результата образования, интегрирует близкородственные умения и знания, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности.¹ Профессиональные компетенции форми-

¹Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М., 2005. – С. 7.

руются в процессе профессионального обучения. Из достаточно широкого круга профессиональных компетенций рационально выделить базовых, фундаментальных компетенций.

Базовые компетенции определяют способность целесообразной деятельности в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности.¹ Формирование базовых компетенций призвано существенно повысить качество результатов обучения. Они являются определенными профессиональными стандартами.

Формулировка, структура и содержание компетенций рассматривались в работах многих исследователей (И.А. Зимней, С.В. Коршунова, Н.А. Селезневой и других ученых), на которых базируется разработка компетентного формата стандартов третьего поколения.

По мнению В.А. Девисилова, основные требования к компетенциям заключаются в следующем:

- компетенции должны формулироваться просто и однозначно пониматься заинтересованными лицами;
- компетенции должны быть диагностичны и для их диагностики может использоваться квалитетрический инструментарий (набор измерительных средств), позволяющий ранжировать степень их достижения в виде балльной оценки;
- набор компетенций должен быть минимизирован по признакам достаточности достижения интегральных целей образования и задач профессиональной деятельности, которые определены стандартом;
- должно обеспечиваться отсутствие повторов смысловой части компетенции в виде различных формулировок в различных компетентностных группах;
- равным образом должно обеспечиваться отсутствие повторов формулировок компетенций в стандартах различного уровня (бакалавриата, магистратуры, подготовки специалистов);

¹Матушкин Н.Н., Столбова И.Д. Формирование перечня профессиональных компетенций выпускника высшей школы // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 11. – С. 28.

– стиль и терминология формулировок должны быть одинаковы для всех стандартов (например, «способен, готов, обладает» и др.).¹

Несмотря на то, что современными отечественными и зарубежными учеными разработаны и предложены различные подходы классификации компетенций выпускников высших учебных заведений, в профессиональной педагогике эта проблема разработана достаточно слабо.²

Базовые компетенции как средство формирования профессиональных качеств курсантов высших учебных заведений системы МВД России связаны с общими навыками, способами деятельности, учебными умениями. Они сопряжены с блоками личностных качеств: когнитивных, креативных, организационно-деятельностных, коммуникативных и мировоззренческих. Указанные компетенции представляют довольно обширное определение проявления социальной жизни и деятельности сотрудников органов внутренних дел.

Обобщая опыт отечественных и зарубежных исследователей, В.В. Щербакова выделяет пять базовых компетенций, которые соответствуют ведущим сферам социальной жизни человека в современном обществе: коммуникативная, ролевая, культурно-ценностная, информационная и компетенция самосовершенствования.³

По мнению В.А. Девисилова, необходимо соблюдать группировку компетенций на следующие виды: социально-личностные, общенаучные, инструментальные, профессиональные (подразделяются на общие, профильные, дисциплинарные). Кроме того, следует подразделять компетенции на те, которые должны быть сформулированы в процессе обучения, и те, на формирование которых должна быть ориентирована образовательная программа.⁴

При этом обязательными являются такие компетенции, без овладения которыми нельзя считать выпускника подготовленным к профессиональной

¹Девисилов В.А. Стандарты высшего профессионального образования компетентностного формата: вопросы структуры и содержания // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 19.

²Щербакова В.В. Формирование ключевых компетенций как средство развития личности // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10. – С. 39.

³Щербакова В.В. Указ. раб. – С. 40.

⁴Девисилов В.А. Стандарты высшего профессионального образования компетентностного формата: вопросы структуры и содержания // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 20.

деятельности. К ним можно отнести большинство профессиональных и общенаучных компетенций.

Особенность целесообразных компетенций состоит в том, что они имеют социальную значимость, способствуют развитию личности. На их формирование должны быть направлены методология образовательного процесса и содержание образовательной программы.

Выделение необходимых и целесообразных компетенций соответствует принятому Минобрнауки Российской Федерации макету нового образовательного стандарта, предполагающего его деление на базовую и вариативную части в различной пропорции по ступеням обучения и циклам дисциплин.¹ Введение вариативной части (до 50 % - у бакалавров, 70 % - у магистров, 30 % у специалистов) предоставляет высшим учебным заведениям проектировать образовательные программы.

Таким образом, развитие в высших учебных заведениях системы МВД России многоуровневого профессионального образования является одним из важных показателей инновационного потенциала, служит критерием при оценке инновационных образовательных программ, реализуемых в рамках национального проекта «Образование». Уже с сентября 2009 года стандарты третьего поколения компетентностного подхода должны внедряться в практику, будут направлены на реализацию новой образовательной парадигмы, предусматривающей развитие творческого потенциала, профессиональных качеств будущих сотрудников органов внутренних дел.

Д.В. Кузовкин,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России)

КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ: РОССИЙСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ

Понятие «инновация» имеет смысловое значение не только как «создание и распространение новшеств», но и как «преобразования, изменения в

¹Научно-методические и нормативные материалы и документы IX пленума учебно-методического объединения по образованию в области информационной безопасности, 12-17 июня 2007 г. – Самара, 2007.

образе деятельности, стиле мышления», который с этими новшествами связан.

Модернизация системы профессионального образования МВД России нацелена на приведение результатов ее деятельности в соответствие с запросами государства, общества и личности, сформировавшихся в ситуации либерализации экономики, демократических преобразований и строительства гражданского общества. В современной ситуации меняются цели образования. В данный момент знаниевая ориентация высшей школы сменяется компетентностно-ориентированным образованием, нацеленным на формирование у выпускника готовности эффективно организовывать внутренние (знания, умения, ценности, психологические особенности и т.п.) и внешние (информационные, человеческие, материальные и т.п.) ресурсы для достижения поставленной цели. Теоретические по сути и энциклопедические по широте знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, постепенно становятся средством. Одним из приоритетов современной системы профессионального образования МВД России становится достижение нового образовательного результата – формирование ключевых компетентностей обучающихся, чего возможно достичь, используя компетентностный подход к учебно-воспитательному процессу.

В европейском проекте TUNING¹, а также по мнению академика РАО И.А. Зимней «Компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях...»²

В общеевропейском проекте TUNING «...понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание

¹ <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>

² Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.22.

характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать»¹.

Можно, по-видимому, договориться об употреблении разработчиками ГОС ВПО единого термина «компетенции». При анкетировании проректоров по УМО в 2005 г. наибольшее (но не абсолютное) предпочтение было отдано термину «компетенция» как включающему в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую стороны (результаты обучения, знания, умения, систему ценностных ориентаций)². Следует различать компетенции и личные качества (свойства) человека: смелость, выносливость, честность и т.д. С другой стороны, компетенции должны подкрепляться личными качествами (например, работоспособность, прилежность, увлеченность, выносливость, преодоление трудностей, сдержанность, оптимизм, терпимость при разочарованиях и др.). Это лишний раз свидетельствует о системном характере формирования компетенций: есть значительный сегмент несодержательных аспектов их формирования (образовательная среда вузов, организация образовательного процесса, образовательные технологии, включая самостоятельную работу студентов, проектное обучение и т.д.). Освоение компетенций происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов, модулей, так и тех дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины. Подчеркивается обобщенный интегральный характер этого понятия по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам» (но не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание)

11-12 октября 2007 года состоялся Форум Совета Европы по структурам квалификаций, организованный как официальный Болонский семинар, в рамках которого были приняты содержания компетенций, в рекомендациях Форума повторяются положения Всеобъемлющей структуры квалификаций. Квалификации первого цикла должны соответствовать следующим компетенциям:

¹ <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>

² В.И. Байденко *Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования гос впо нового поколения Методическое пособие* М., 2006. – С. 22.

– знания и понимание в области исследования, связанной с направлением образования, уровень которых соответствует уровню передовых учебников, и включающие в себя некоторые аспекты знаний, базирующихся на новейших исследовательских достижениях;

– способность применить знания и понимания таким способом, который свидетельствует о профессиональном подходе к избранной области деятельности, а также демонстрировать знания посредством выработки и отстаивания аргументов и решения проблем, имеющих отношение к области исследования;

– способность сбора и интерпретации данных (обычно в пределах области исследования) с целью выработки умозаключений, включающих рефлексию по соответствующим социальным, научным или этическим проблемам;

– умение донести информацию, идеи, проблемы и решения до аудитории как специалистов, так и неспециалистов;

– наличие навыков, которые необходимы для продолжения обучения на уровне, предполагающем высокую степень самостоятельности.

Квалификации второго цикла должны присуждаться при наличии следующих компетенций:

– знания и понимание, превышающие или более углублённые, чем знания и понимание, ассоциируемые с квалификациями первого уровня, дающие базу или возможности для оригинальных идей или оригинального применения идей, часто в исследовательском контексте;

– умение применить знания, понимание и способности решения проблем в незнакомой среде в более широких или мультидисциплинарных контекстах, связанных с областью исследования;

– способность формулировать умозаключения в условиях неполной или ограниченной информации, что включает осознание социальных и этических последствий, связанных с применением знаний и делаемыми умозаключениями;

– умение ясно и однозначно изложить собственные умозаключения, обосновать и объяснить их аудитории как специалистов, так и неспециалистов;

– наличие навыков изучения, позволяющих продолжать исследование в условиях самонаправленности и значительной степени автономии.

Квалификации третьего цикла означают наличие следующих компетенций:

– систематическое понимание области исследования и мастерство владения приёмами и методами исследования, связанного с этой областью;

– способность задумать, спроектировать, осуществить и применить исследование с академической целостностью;

– наличие вклада (в форме оригинального исследования) в расширение границ знания, заключённого в произведениях, часть которых опубликована и прорецензирована на национальном или международном уровне;

– способность к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей;

– умение общаться как с равными, так и с большим академическим сообществом и с обществом в целом об области, в которой лицо, имеющее квалификацию, является экспертом;

– наличие потенциала продвижения в академическом и профессиональном контексте технологического, социального и культурного развития в условиях общества, основанного на знании.¹

Фактически, на современном этапе рано говорить о каком-либо определённом подходе к выявлению содержания компетенций выпускников вузов в Болонском процессе. Можно констатировать зачатки двух тенденций: с одной стороны, мы наблюдаем ориентацию на связь компетенций выпускников вузов с потребностями рынков труда, а с другой стороны, в итоговых документах последних Болонских семинаров появляются заявления о широком спектре возможных результатов обучения (компетенций), которые не обязательно должны быть ценными с точки зрения трудоустройства. Однако эти тенденции не просто разнонаправленные, а абсолютно противоположные. И

¹ *Bologna Seminar on 'Development of a Common Understanding of Learning Outcomes and ECTS'*, Porto, Portugal, 19-20 June 2008: Final Report and Recommendations. <http://portobologna.up.pt/documents/BS_P_Report_20080915_FINAL.pdf>

какая из них в итоге получит развитие в Европейском пространстве высшего образования, пока совершенно неясно¹.

Таким образом, отсутствие четких европейских стандартов в сфере компетенций выпускников ВУЗов требует от России самостоятельной глубокой проработки и формирования собственных подходов, но с учетом имеющегося положительного зарубежного опыта.

Е.М. Щеглова,

кандидат педагогических наук

(Омская академия МВД России)

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ АКАДЕМИИ МВД КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Появление термина «компетентность» в мировой практике образования связано с решениями Совета Европы, предписывающими внедрение компетентностного подхода к оценке качества образования. В России же оно вызвано вхождением российской системы образования в «Болонское движение» в Европе и принятием западной образовательной терминологии.

Компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума. Он направлен не только на передачу студенту совокупности знаний, умений и навыков в определенной сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, а также на формирование гуманистических ценностей. Все это составляет специфику компетентностного подхода. Он заключается в привитии и развитии у студентов набора ключевых компетентностей, которые определяют его успешную адаптацию в обществе. В отличие от термина "квалификация", компетентности включают помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способно-

¹ *Ширин С.* Выявление состава компетенций выпускников вузов в Болонском процессе на современном этапе / Впервые опубликовано на постоянной онлайн-конференции "[Международные гуманитарные связи](http://mgs.org.ru/?p=325)" <http://mgs.org.ru/?p=325>

сти, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию.

И.А. Зимняя выделила три группы ключевых компетентностей на основе сформулированных в отечественной психологии положений относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова):

1. компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
2. компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
3. компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах¹.

Среди компетентностей второй группы выделяется компетентность социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, погашение конфликтов, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность, т.е. поликультурная компетентность.

Поликультурную компетентность курсанта академии МВД мы рассматриваем как комплексное, профессионально-личностное качество будущего сотрудника органов внутренних дел, формирующееся в процессе профессиональной подготовки на основе толерантности, характеризующееся сознанием собственной многокультурной идентичности и проявляющееся в способности решения профессиональных задач конструктивного взаимодействия с представителями иных культурных групп.

Главную роль в развитии поликультурной компетентности у курсантов в рамках профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел должно сыграть поликультурное образование. На различных этапах профессионального формирования личности будущего офицера-юриста важно за-

¹ Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

крепить приобретенные знания в области разных культур, умения, навыки и способность к осуществлению конструктивного взаимодействия с представителями различных культурных групп, что приведёт к пониманию, сопереживанию, содействию другим не только в благоприятных для личности условиях, но и в более сложных, где сотруднику правоохранительных органов необходимо приложить определенные нравственно-волевые усилия.

В сфере высшего профессионального образования поликультурное образование направлено на формирование представления о происходящих в мире разносторонних культурных обменных процессах и многоуровневой структуре каждой культуры; приобщение к различным культурам; развитие способности к межкультурному взаимодействию; развитие эмпатии, толерантности, способности разрешать конфликты, возникающие в ситуациях культурных пересечений в процессе выполнения служебных обязанностей.

Развитие поликультурной компетентности у курсантов академии МВД в процессе профессиональной подготовки является результатом поликультурного образования и предполагает сформированность ценностно-ориентационной и социально-установочной готовности к межкультурному взаимодействию, развитие способности решать профессиональные задачи в ситуациях пересечения с представителями различных культурных групп (мы имеем в виду представителей различных национальностей, иных религий, других социальных слоев, различных меньшинств и т.д.). Критериями выступают когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностно-поведенческий уровни поликультурной компетентности, а показателями – содержание когнитивного, рефлексивного, аффективного, установочного и поведенческого компонентов структуры поликультурной компетентности¹.

Развитие поликультурной компетентности в профессиональной подготовке происходит при соблюдении следующих педагогических условий:

- овладение системой знаний об основных тенденциях развития современного поликультурного общества;
- становление готовности к межкультурному диалогу, умений и навыков конструктивного межкультурного межличностного и группового

¹ Щеглова Е. М. Структурный анализ поликультурной компетентности курсантов академии МВД.//Психопедагогика в правоохранительных органах. – Омск: Академия МВД России, 2008. - №4(35). С. 33-36

общения в процессе выполнения служебных обязанностей и к осуществлению профессиональной деятельности в поликультурной среде и умения применять полученные знания для решения задач адекватного разрешения межкультурных ситуаций;

- реализация различных форм и методов образовательного процесса (лекционных, дискуссионных, игровых, ситуационных задач, тренинговых) в развитии поликультурной компетентности у курсантов академии МВД;

- сочетание учебного процесса с внеаудиторной работой в академии МВД.

Основная задача профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел заключается в формировании у них способностей к активной правоохранительной деятельности, в том числе к решению нестандартных творческих задач в сфере борьбы с преступностью и охраны прав и свобод граждан. Так как профессиональная деятельность сотрудника органов внутренних дел протекает в области общественных отношений, он должен обладать навыками профессионального общения с различными группами населения, уметь уважать права тех, кто оступился или по злему умыслу совершил преступление, знать национальные традиции, особенности этнической культуры населения, проживающего в регионе, где он несет службу.

Таким образом, осознание поликультурности общества, способность конструктивного взаимодействия с различными участниками общения и при этом способность решения профессиональных задач межкультурного взаимодействия, т.е. поликультурная компетентность, являются качествами, влияющими на эффективность труда специалиста правоохранительных органов.

Е.А. Асанин

кандидат юридических наук

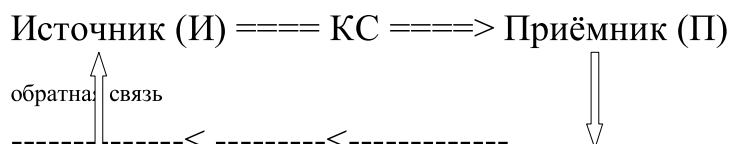
(Омская академия МВД России)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ПРОБЛЕМЫ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

Современную образовательную систему часто критикуют за её оторванность от потребностей практики. Действительно, в нашем быстро меняющемся мире за пять лет образовательного процесса может измениться

многое и выпускник может оказаться в итоге неподготовленным к новым реалиям. В определенном смысле попыткой решения этого вопроса является введение 2-уровневой системы образования – предполагается, что знания магистров с 4-х летней подготовкой будут более адекватны практике. Имеются и иные вопросы в образовательной сфере, ответы на которые можно получить, в том числе, изучая виды обратной связи, существующие в современной вузовской образовательной системе, что мы и попытаемся рассмотреть.

Предварительно напомним, что с системно-информационной точки зрения процесс обучения можно представить как Информационный поток (ИП) – объём данных, направляемый от Источника (И) к Приёмнику (П) по Каналу Связи (КС). Имеется также и обратная связь от Приёмника к Источнику.



В этой схеме роль Канала Связи и выполняют Кадры вуза (К), Методы обучения (М) и Технические средства (ТС). Роль Приёмника информации играют учащиеся, а в общем смысле – весь Социум.

Рассмотрим подробнее виды обратной связи вуза, которые вызывают изменение его деятельности. Вуз непосредственно испытывает различные виды воздействия в виде реакций:

1. Прежде всего, это Государственное управление. Его тоже можно считать обратной связью, т.к. госорганы исследуют ситуацию в обществе в целом, в том числе и в Науке и в образовательной сфере и, соответственно, реагируют императивным воздействием. Но, инициатором такого воздействия является качество продукции образовательной системы – уровень подготовки выпускников вуза. Однако считать, что Государство может учесть абсолютно все нюансы Образования, а тем более специфику данного конкретного вуза – неверно – такая детализация просто невозможна. Поэтому вуз самостоятельно должен учитывать и другие обратные связи, а именно –

2. Ситуация на Практике. Она может быть разная – не исключено, например, что практическая деятельность по тем или иным причинам испытывает кризис и, поэтому, однозначно считать, что Практика – критерий истины

(в нашем случае – правильности путей образовательного процесса) – неверно. Напомним здесь известную из кибернетики теорему Эшби, говорящую о том, что управление может быть эффективным лишь тогда, когда сложность управляющей системы выше сложности системы управляемой. В этой связи возникает вопрос – не слишком ли выпускники вуза избыточны в плане общетеоретической подготовки для определенной практической деятельности? Не выполняет ли вуз лишнюю работу в этом плане? Поэтому подготовка бакалавров с 3-4 летним образованием, в какой-то степени, направлена на устранение данной избыточности, хотя в понимании российского общества бакалавры будут соотноситься скорее с качественным средне специальным образованием, чем с высшим. Высшее образование – это все-таки ещё и широта кругозора, полученная при достаточно длительном и непосредственном контакте с педагогом, т.е. при дневной форме обучения за 5-6 лет (вспомним концепцию М. Полани о «личностном знании»).

Тем не менее, учитывать требования Практики, безусловно, нужно, понимая при этом определенную её условность. Изучение Практики производится известными методами социологических исследований, а также внимательным анализом запросов на методические разработки, поступающие из практических органов. При анализе ситуации на Практике желательно, например, знать ответ на вопросы: «Насколько адекватна практическая подготовка выпускников?», «Насколько востребована на Практике их теоретическая подготовка и общекультурный уровень и каковы они?».

3. Мировая Наука (в том числе - дидактика) – следующий источник информации. Разумеется, необходимо отслеживать не только ситуацию в аналогичных учебных заведениях, но и представлять общемировые тенденции в Науке вообще. Положение в Науке – в определенной степени тоже результат деятельности вуза. Анализ данной ситуации производится путем исследований научного дискурса, в том числе, при ответе специалистов конкретной предметной области на вопрос: «Адекватна ли ситуация в Вашем предмете Мировым научным тенденциям и насколько образование в данном конкретном вузе им отвечает?»¹.

¹ На одной из кафедр Омской академии МВД РФ мы провели анкетирование преподавателей. При ответе на вопрос «Соответствуют ли учебные программы для студентов Вашему представлению о том, как должна изучаться Ваша Наука» 40 % сотрудников (при-

4. И, конечно же, нельзя недооценивать реакции на качество обучения и на степень удовлетворенности полученной профессией учащихся и выпускников вуза. В этой связи особенно заметим, что информация должна быть объективной – любые её искажения опасны, поскольку именно выпускники вуза, в конечном счете, и формируют все последующие воздействия. Для этого необходим как проводимый собственно вузом, так и внешний мониторинг ситуации в среде учащихся вуза и выпускников разных лет.

Таким образом, получаем схему видов обратных связей вуза, из которых безусловным императивом является Государственное воздействие:



В любом случае, вуз имеет определенную свободу – выполнив Федеральный компонент образовательной программы, возможно корректировать её вузовский компонент. И, кроме того, даже в рамках обязательных для изучения дисциплин преподнесение материала, не нарушая требования Государственных программ, также возможно организовать с учетом ситуации в Науке, Практике, и соотносительно с мнением учащихся.

Работу по анализу Обратных связей вуза выполнять необходимо - это одно из условий выживания вуза – полагаться в этом плане только лишь на императивное воздействие «сверху» - недостаточно. Видимо в вузе необходимо, также, общий координирующий орган по сбору, анализу такой информации и подготовке проектов решений.

чем наиболее опытных!), имеющих ученую степень ответили «Лишь в малой части соответствуют». Данное исследование показывает, что в паре «Наука – Учебная дисциплина» далеко не всегда имеется соответствие. И, заметим, далеко не всегда такое несоответствие является виной данного преподавательского коллектива.

Подводя итог, напомним слова У.Р.Эшби: «Для понимания общих принципов динамических систем понятие обратной связи само по себе недостаточно. Важно лишь то, что сложные системы, богатые внутренними перекрестными связями, имеют сложное поведение и что это поведение может быть целесообразным в сложных ситуациях»¹. Поэтому предпринятая нами попытка рассмотрения обратных связей высшего учебного заведения с системно-информационной точки зрения является лишь моделью – т.е. отражением существующей непростой реальности. Однако, очевидно, что резервы существенного улучшения ситуации в вузовском образовании имеются, и мы их видим, в том числе, в учёте разнообразных связей образовательной системы.

И.А. Неупокоева,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВУЗЕ

Традиционно компетентность рассматривается как качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой – либо области и мнение которого поэтому является веским и авторитетным. Как следует из словарей и справочников компетенция предоставляет область знаний или практики, круг вопросов, в которое данное компетентное лицо обладает познаниями и опытом практической деятельности. Наиболее целесообразно придерживаться термина профессиональная компетенция. Проблеме формирования профессиональной компетенции посвящены исследования Ю.В. Койновой, Н.В. Молотковой, Н.Н. Нацаренус и др.

Система высшего профессионального образования формирует будущего специалиста и готовит его к будущей профессиональной деятельности. Сложный набор качеств, которыми должен обладать современный специалист, может выработать система, где будет сочетаться положительный опыт традиционного обучения и внедрение новых, рациональных подходов.

¹ См.: Эшби У.Р. Введение в кибернетику: Пер. с англ. / Под. ред. В.А. Успенского. Предисл. А.Н. Колмогорова. Из. 3-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2006, С. 84.

Компетентность является основой и неперенным условием обновления содержания российского образования. Компетентность заставляет студентов и слушателей интегрироваться в образовательное пространство на основе принципов активности и ответственности. Именно на компетентную личность ориентированы современные тенденции в сфере образования – формирование интегрированного многоуровневого непрерывного образовательного пространства.

Компетенция обучающего в ВУЗе включает в себя:

А) *инструментальную компетенцию*, которая представлена совокупность знаний, необходимых специалисту в той или иной области;

Б) *социальную компетенцию* которая предполагает себя умение личности работать в команде, умение демонстрировать свои знания окружающим, способность к социальному взаимодействию в педагогическом процессе и др;

В) *системную компетенцию*, которая обеспечивает готовность личности к практической реализации знаний и умений, полученных в образовательном процессе¹. Таким образом, профессиональная компетентность выпускника является основным результатом его профессиональной подготовки.

Профессиональная компетентность преподавателя определяет возможность его активного включения в существующее образовательное и социальное пространство, фактически определяя его профессиональную и социальную адаптацию.

На основе анализа критериев эффективности профессионального обучения, предложенных С.Я. Батышевым², возможно выделить следующие компоненты профессиональной компетенции преподавателя ВУЗа:

1) самостоятельность в профессиональной деятельности, которая предполагает оптимальный выбор технологий методики и методов в педагогической деятельности;

2) способность диагностировать педагогические ситуации, принимать целесообразные решения, умение осуществлять регулярный самоконтроль;

¹ См.: Балабанова В.А. Социальная миссия педагога – предметника ВУЗа в контексте компетентностной парадигмы. Новосибирск., Сиб УПК, 2007.

² См.: Батышев С.Я. Яковлева М.В. и др. Профессиональная педагогика. М., 1997.

3) умение адаптировать учебный материал и доступно изложить его ученикам;

4) постоянное стремление к самообразованию, поиску новых форм и методов организации учебного процесса;

5) постоянная рефлексия своей деятельности, способность критического самоанализа и самоконтроля;

6) творческое отношение к труду – способность овладеть инновационными технологиями и внедрить их в учебный процесс;

7) знание методологии НИР, владение практическими навыками научного исследования и его организации среди своих учеников.

Данные элементы компетентности помогут преподавателю подобрать соответствующие социальные технологии, выстроить партнерские отношения с аудиторией, гибко и адекватно реагировать на психосоциальный климат; овладеть знаниями социального становления личности, коммуникативных барьеров, основных механизмов социализации личности.

В заключение следует отметить, что в условиях перехода к новой системе получения образования нерешенных проблем достаточно много. Отраженные в данной статье новые направления смогут решить многие проблемы, связанные с подготовкой будущего специалиста, формированием его компетентностных начал в условиях информационно-коммуникационных технологий.

Т.М. Безбородова,

кандидат экономических наук

(Омская академия МВД России)

КОМПЕТЕНТНОСТНО - ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ.

Мы живем в обществе бурно развивающихся технологий, когда объем информации удваивается каждые 3 года, список профессий обновляется более чем на 50% каждые 7 лет и, чтобы быть успешным, человеку приходится менять место работы в среднем 3-5 раз в жизни. Кроме этого, в эпоху Интернет и электронных справочников фундаментальные академические знания уже перестают быть капиталом. От человека в настоящее время требуется не столько обладание какой бы то ни было специальной информацией, сколько

умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы. И если знания сами по себе больше не являются ценностью, то какой результат образования необходим личности и востребован обществом?

Идея компетентностно-ориентированного образования - один из ответов на вопрос о направлениях модернизации образования. Формирование компетенций студентов и курсантов, т.е. способность применять знания в реальной жизненной ситуации, является одной из наиболее актуальных проблем современного образования.

Результат обучения не может ограничиваться набором фактов или суммой приемов решения стандартных задач, однако в реальности дело обстоит именно так. Практика показывает, что подавляющее большинство студентов с легкостью применяют изучаемые формулы в учебной аудитории, однако простейшие производные тех же формул даются куда сложнее. Переход от простейшей формулы к анализу столь же простой задачи оказывается для них непреодолимой преградой. Таким образом, на лицо проявление неспособности значительной части выпускников учебных заведений непосредственно перенести и использовать в практической деятельности знания и теоретизированные, абстрактные умения. Следовательно, приоритеты в организации учебного процесса в вузе не расставлены в соответствии с потребностями заказчика – государства и общества, и/или требования заказчика не отражают действительно необходимых составляющих профессионального развития выпускника, а критерии уровня его профессиональной готовности требуют корректировки.

Поиск путей приведения в соответствие целей учебного процесса потребностям государства в целом и правоохранительных органов в частности ведется профессорско-преподавательским составом постоянно. Одно из направлений реформирования системы образования связано с внедрением в учебный процесс принципов компетентностного подхода. Компетентностный подход в профессиональном образовании меняет ориентиры процессов обучения, воспитания и развития, определяя в качестве основной цели становление личности специалиста, обладающего набором ключевых и профессиональных компетенций, способного эффективно реализовать в деятельности

по специальности свой интеллектуальный, творческий и административный потенциал, мотивированного и готового к деятельности по специальности, к самореализации и саморазвитию.

Компетентностное образование - противоречивая тема, которая на сегодняшний день остается недостаточно исследованной. В настоящее время не существует общепринятого определения компетенции, хотя можно говорить о складывающейся концепции компетенции.

Проанализировав и обобщив мнения ученых по поводу сущности понятия «компетенция»¹ (В.М. Шепель, В.С. Безрукова, Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова, В.А. Демин и др.) можно констатировать, что все они под компетенцией понимают способности индивида справляться с самыми различными задачами, совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения конкретной работы. При этом должны взаимодействовать когнитивные и аффективные навыки, наряду с мотивацией, эмоциональными аспектами и соответствующими ценностными установками.

Достижение целей компетентностно-ориентированного обучения возможно только после отказа от существующей в настоящее время тенденции применения информационно-сообщающих методов обучения в подавляющем большинстве случаев, особенно при использовании информационных технологий. Сбалансированное использование педагогических программных средств различного рода (моделирующих, тестовых, электронных учебников, тренажеров) с акцентом на стимуляцию самостоятельной учебной деятельности, деятельностный характер учения, исследовательский и проблемный виды познавательной деятельности способствует поднятию достижимого в ходе учебного процесса уровня овладения знаниями от ознакомительного и репродуктивного до продуктивного (творческого).

Важной составляющей компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

¹ *Большой толковый социологический словарь*. М., 1999 (составители: Д.Джери, Дж. Джери).

Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1997.

Эльконин Д.Б. Понятие компетентности с позицией развивающего обучения. Красноярск. 2002.

Комплекс «ключевых компетенций» можно представить четырьмя компонентами:

1. Информационная составляющая компетенции (способы приема, хранения и оформления передачи информации).
2. Проектировочная составляющая компетенции (способы определения целей, ресурсов их достижения, действий, сроков).
3. Оценочная составляющая компетенции (способы сравнения результатов с целями, классификации, абстрагирования, прогнозирования, систематизации, конкретизации).
4. Коммуникативная составляющая компетенции (способы передачи информации и привлечения ресурсов других людей для достижения своих целей)¹.

Актуальность ключевых компетенций обусловлена и теми функциями, которые выполняют ключевые профессиональные компетенции в жизнедеятельности каждого человека. Это:

- формирование у человека способности обучаться и самообучаться;
- обеспечение выпускникам, будущим работникам большей гибкости во взаимоотношениях с работодателями;
- закрепление репрезентативности, а, следовательно, нарастающей успешности (устойчивости) в конкурентной среде обитания.

Эти основные функции профессиональных компетенций закрепляют за ними статус основы образовательного процесса на всех уровнях системы непрерывного образования.

В заключение следует отметить, что проблема ключевых компетенций находит все более широкое обсуждение и применение. Компетенции в общем смысле помогают индивидууму в решении стоящих перед ним задач, в том числе крайне специфических, дают возможность строить жизнь, приносящую удовлетворения и активно участвовать в дальнейшем политическом и культурном развитии общества, а также позволяют личности быть постоянно востребованной на рынке труда.

Чтобы содействовать развитию компетенций, в обучении должны применяться самые разнообразные методики, причем внимание следует уделять

¹ Эльконин Д.Б. Понятие компетентности с позицией развивающего обучения. Красноярск. 2002.

межпредметным связям, знаниям, выходящим за рамки одного предмета, опоре на уже имеющиеся знания и опыт, на самостоятельную работу и личную ответственность студентов.

Т.Ю. Попова,

(Омская академия МВД России)

ГЕНЕЗИС КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.

Происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в части, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно- и социально-интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность».

Ориентированное на компетенции образование (competence-based education – CBE) формировалось в 70-х годах в Америке применительно к теории языка, трансформационной грамматике.

Анализ работ по проблеме компетенции компетентности (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволяет условно выделить три этапа становления CBE-подхода в образовании.

Первый этап – 1960–1970 гг. – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени начинается в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование Д. Хаймсом разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность».

Второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуются использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализму в управлении, руководстве, ме-

неджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности».

Существенно подчеркнуть, что в России в 1990 году вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как «свойство личности». Профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности:

1. «Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся.
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся.
5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинство и недостатков собственной деятельности и личности»¹.

Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, начиная с 1990 г., характеризуется появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. В структуре профессиональной компетентности учителя А.К. Маркова выделяет четыре блока:

- а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;
- г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями»¹.

¹ Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. - С. 90.

Показательно, что в работах этого периода понятие компетентность трактуется по-разному: и как синоним профессионализма, и как только одна из его составляющих. Отметим здесь общий большой вклад в разработку проблем компетентности в целом, именно отечественных исследователей Н.В. Кузьминой, Л.А. Петровской, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.П. Алексеевой, Н.С. Шаблыгиной и др.

В России в 2001 году в тексте «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность. Было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает в себя (хотя разумеется речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания–умения–навыка. Это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую»². Такое широкое определение понятийного содержания компетентности существенно затрудняет ее измерение и оценку в качестве результата обучения, на что обращают внимание и сами разработчики. Об этом же свидетельствует и приводимое А.В. Хуторским содержание основных ключевых компетенций, в перечень которых входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция.

Для того, чтобы как-то упорядочить последующую трактовку компетентностей, разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагают разграничение компетентностей по сферам, полагая, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены:

- «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности, (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

¹ Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – с. 7.

² Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – с. 14.

- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)».¹

Проведенный анализ развития СВЕ-подхода показывает, что в настоящее время образование столкнулось с достаточной трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения как содержания этого понятия, так и оснований разграничения ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов. Это, в свою очередь, затрудняет и разработку подходов (процедур, критериев, инструментов) к их оценке как результату образования.

Являясь до определенного уровня обобщенными, ключевые компетенции должны быть определены таким образом, чтобы они были пригодными для использования в процессе обучения. Иначе можно было бы снова вернуться к формулированию главных, но расплывчатых целей. Проблема усложняется, если подумать о разнообразии и богатстве сфер человеческой деятельности и количестве людей, имеющих авторитетное мнение по этому вопросу. Неизбежен еще один вопрос. Для кого и для чего нужны ключевые компетенции? Позиция того, кто определяет ключевые компетенции, и того, для кого он их определяет, а также условия реализации этих компетенции, несомненно, сильно влияют на выбор и приоритеты.

А.В. Зубарева,

кандидат философских наук

(Ростовский юридический институт МВД России)

ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СОТРУДНИКА ОВД: РОЛЬ ЭТИКО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

¹ *Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования.* – М., 2001. – с. 15.

Работа в органах внутренних дел предполагает постоянное общение с людьми, которое требует определенной культуры и воспитания.

Для формирования этих необходимых качеств в структуре высшего профессионального образования существует широкий спектр гуманитарных дисциплин, в число которых входят культурология, эстетическая культура сотрудника ОВД, социология, профессиональная этика и т. п.

Сотрудник ОВД является лицом государства в глазах граждан, он воплощает компетенции государства и его волю. Он является представителем закона в прямом смысле слова. Такие полномочия порождают и огромную ответственность, лежащую на сотруднике органов внутренних дел. «Труд миллионного коллектива всякий раз может быть перечеркнут, если нет понимания высокой меры ответственности, которую берет на себя человек, надевающий форму сотрудника милиции и принимающий широкие властные полномочия. Это испытание на стойкость, верность долгу и возможность реализовать свои лучшие качества и потенциал на службе правопорядку»¹.

Внешний вид, воспитание, эрудиция и личные качества представителя власти в обыденном сознании переносятся на государство в целом и на структуру МВД в частности.

Нередко после первого столкновения с небрежностью, глупостью или хамством сотрудников ОВД у гражданина складывается впечатление о несправедливости мира и государства, в котором он живет.

Поэтому так крайне важно, чтобы сотрудник ОВД стал гарантом безопасности и справедливости, чтобы его внешний вид и поведение вызывали уважение и желание помочь.

Не случайно даже в Уставе, важнейшем документе, определяющем поведение сотрудников ОВД, изложены указания по соблюдению формы одежды и внешнего вида, по поведению сотрудников.

Но формальное следование Уставу недостаточно для добросовестной работы. Сотрудник должен иметь внутреннее убеждение, сложившуюся личную культуру, и готовить подобные компетентные кадры нужно начинать в учреждении высшего профессионального образования.

¹ *Обращение* Министра внутренних дел Российской Федерации к сотрудникам органов внутренних дел и военнослужащим внутренних войск МВД России. Дата публикации 23 августа 2005 г.

Огромное значение в индивидуальном развитии курсантов имеет ознакомление их с основными теориями и концепциями гуманитарной мысли, которое воспитывает в уме способность к критической оценке и к выработке собственного мнения. Темы, изучаемые в рамках гуманитарных дисциплин (культурология, социология, религиоведение и пр.) помогают курсанту углубить свои знания и научиться соотносить различные сферы окружающей реальности. Ознакомление с механизмом существования культуры, с разнообразием культур в мире учит курсанта толерантности и углубленному вниманию к проблемам иностранных граждан как представителей других культур.

Огромное место в формировании компетентного сотрудника ОВД занимает изучение профессиональной этики поведения. Несомненно, образ милиционера зависит не только от его знаний, отражающих его профессиональный уровень, но также и от отношения к обратившимся гражданам, и даже к правонарушителям. Упор на этом делает министр внутренних дел генерал-полковник Р. Нургалиев в своем Обращении к сотрудникам органов внутренних дел и военнослужащим внутренних войск МВД России:

«-сотрудник органов внутренних дел должен быть тактичен при обращении с гражданами, справедливо и исключительно с позиции закона оценивать их поведение и действия, чутко относиться к их просьбам и заявлениям. При этом быть самокритичным, способным адекватно реагировать на справедливые замечания, правильно оценивать свои ошибки и своевременно устранять их, следить за культурой своей речи и внешним видом;

-в работе сотрудников органов внутренних дел не должно быть места равнодушию, небрежности, некомпетентности, поскольку профессиональные ошибки нередко оборачиваются трагедией и сломанными судьбами людей»¹.

Особой главой стоит эстетическое воспитание курсантов. В рамках изучения дисциплины «Эстетическая культура сотрудника ОВД» курсант получает знания по теории и истории эстетики и искусства, а также формируется особая культура, особое отношение к прекрасному – как к созиданию правопорядка и гармонии в обществе. Также осознается и принимается важность эстетичного внешнего облика курсанта, а затем сотрудника ОВД. Известно,

¹ *Обращение* Министра внутренних дел Российской Федерации к сотрудникам органов внутренних дел и военнослужащим внутренних войск МВД России. Дата публикации 23 августа 2005 г.

что еще в Древней Греции внешний облик человека напрямую соотносился с его душевными характеристиками и личными качествами: красивый, хорошо сложенный и аккуратно выглядящий человек не мог быть злым и жестоким, считали греки. Сегодня в сознании людей произошли некоторые изменения, но в целом мы воспринимаем внутреннее и внешнее в человеке в категориях взаимосвязи. Замечено, что гражданин, пришедший в отделение ОВД, первым подходит к сотруднику, вызывающему доверие и не внушающему страха: хорошо выглядящему и вежливому. К сожалению, далеко не все сотрудники внушают уважение своим внешним видом и поведением. Именно на формирование культуры поведения и внешнего облика направлено изучение гуманитарных дисциплин.

Кроме тех знаний, которые курсанты получают в процессе обучения, необходимо развитие их как гармоничных личностей. Для этого нужно организовать культурный досуг обучающихся: выезды к историческим достопримечательностям, на места боевой славы, в краеведческие и тематические музеи, показ документальных и художественных фильмов (познавательных и патриотических). Получение информации о своей профессии, её традициях, о славе своего народа помогает в культурной идентификации курсанта и сотрудника ОВД, не позволяет забыть о чести и достижениях того государства, которому они служат. Курсант, проходящий обучение в вузах МВД, должен к моменту выпуска быть гармонично развитой личностью, компетентной и в правовой сфере, и в сфере межличностных отношений. Только такой комплексный подход к обучению профессиональных кадров позволит поднять престиж милиции на должный уровень и вернуть ей уважение в глазах граждан и гордость в глазах сотрудников ОВД.

С.В. Матюшенко,

кандидат педагогических наук

(Омская академия МВД России)

ЭВОЛЮЦИЯ ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

За последние 15-17 лет расширилось понимание предмета педагогики. Если классически «педагогика» понималась «как наука о воспитании и обучении детей», то сегодня «педагогика» стала пониматься как «наука о воспи-

тании и обучении людей» (Н. Игнатова, В. Краевский, П. Пидкасистый], т. е. произошло серьезное расширение аудитории педагогического воздействия.

Эволюция предмета педагогики на современном этапе имеет два основания: социальное и техническое. Рассмотрим каждое из них в отдельности.

Социальное основание эволюции предмета педагогики включает в себя ряд причин социально-политического характера, которые привели к значимым изменениям в понимании роли и сущности педагогики в обществе.

Первая причина заключается в следующем: сменился лозунг просвещения: с лозунга «Образование на всю жизнь» на лозунг «Образование через всю жизнь». Раньше любое образование (от церковно-приходской школы до любых курсов) уже выделяло человека из толпы и давало ему право всю жизнь им пользоваться. Даже, когда в середине XX века (в 1956 г.), Советским правительством было принято решение: разрешить обучение в высших учебных заведениях тем молодым людям, кто честно отдал долг Родине, отслужив в армии, и аудитории заполнились старшими студентами, полученного образования им тоже хватило на всю оставшуюся жизнь.

Примерно с середины 80-х годов XX века полученного когда-то образования стало не хватать, потому что серьезно увеличился объем знаний¹, и стало требоваться от человека подпитываться искусственно новыми знаниями и умениями. Например, такой тотальный обучающий эффект мы получили от распространения ЭВМ.

Сегодня данная тенденция усугубляется тем, что полученное образование стремительно стареет. Именно потому любой человек трудоспособного возраста вынужден учиться, учиться и учиться. Как отмечает О. Леонова, «современный россиянин может находиться в образовании в течение всей жизни»². Уже скоро станет нормой жизни второе образование у людей, когда еще в 1999-2000 г.г. это вызывало легкое недоумение.

Во-вторых, произошло общее удлинение продолжительности жизни человека. По данным Всемирной организации здравоохранения, общая продолжительность жизни человека стала 75-78 лет.

Думается, следующие обстоятельства способствовали этому:

¹ Игнатова Н. Образование взрослого человека в современном мире // *Alma mater.* – 2005. - № 9. С.63.

² Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность // *Alma mater.* – 2006. - № 1.

- мирное время; на территории большинства стран мира уже более 60 лет не гремят пушки, и это значит, что большинство наций, национальностей и народностей не восполняют свой генофонд, а наращивают его и развивают. Во многих странах мира встал «вопрос о росте качества населения»¹. Более качественные представители человеческого вида, соответственно, предъявляют более высокие требования к своему обучению, развитию и воспитанию. И это заставляет старшее поколение искать новые пути взращивания новых поколений. Наверно, именно потому, все идеи педагогов – новаторов в последней четверти XX века были не только восприняты на «ура», но и стали успешно реализовываться в педагогической деятельности²;

- резкое улучшение санитарно-гигиенических условий; обретение солидной части семей собственного отдельного жилья с собственным санитарным узлом, позволило им пользоваться вольготно. Это, несомненно, благоприятно сказалось на физиологическом уровне, внутреннем и внешнем мире человека. То поколение, которое выросло уже в таких условиях, соответственно, не захочет от них отказаться, и с этим приходится считаться;

- удлинение репродуктивного возраста у женщин. Выражение «дитя климакса» не просто удачно найденное обозначение проявившего явления, но и само реально ставшее существовать явление. В медицинских журналах приводятся данные о том, что рождение ребенка после 50 лет - уже не феномен, а просто констатация реального факта³. е., получается: если женщина обзавелась потомством уже в достаточно серьезном возрасте, ей просто необходимо прожить достаточное количество времен, чтобы успеть поставить дитя на «крыло. А это хотя бы 18-20 лет. Соответственно, чтобы ребенок вырос воспитанным, образованным и развитым, маме придется садиться с ним за учебную парту и осваивать все новые способы и приемы обучения современного образования. Качественное развитие ребенка позволит ей также серьезно развиваться.

В-третьих, ускорение научно-технического прогресса. Начавшаяся в 70-х годах XX века массовая «технологизация» быта граждан, когда в дом

¹ Кочеткова А., Самара Г., Захарова Н. Современный российский человеческий потенциал: социокультурный подход // Alma mater. – 2006. – С. 4.

См. например, подшивки газеты «Учительская газета» за 1985 – 1989 г.г.

² См. например, подшивки газеты «Учительская газета» за 1985 – 1989 г.г.

³ Дитя климакса // Медицина. – 2005. - № 12. – С. 22.

переехали на постоянное место жительства холодильник и телевизор, к концу тысячелетия ускорила в геометрической прогрессии, что привело к третьей научно - технической революции. Это потребовало от человека увеличение такого запаса знаний, умений и навыков, который бы позволял беспрепятственно и успешно пользоваться техническими новшествами.

Сегодняшняя ситуация, ситуация 1990-х г.г. еще более «технологична». «Быт человека», пишет академик А. Зиновьев, «живущего сегодня в окружении огромного количества приборов, обращение с которыми требует и определенного интеллекта и определенных интеллектуальных усилий. Сложность среды человеческого обитания возросла на порядок»¹. Обычная семья российских граждан имеет от 10 до 20 технических приборов бытового пользования. Технические параметры и характеристики бытовой техники содержат в своем арсенале научные открытия и новшества. Это требует от людей хотя бы на минимальном уровне знакомства с ними. Такое освоение нередко приводит к необходимости обращения за учебной помощью к специалистам. Соответственно, опять начинается процесс обучения. Участниками этого процесса становятся люди всех возрастов и всех гендерных групп.

В-четвертых, усиление роли личности в истории. Циклическое выведение на арену исторических событий то масс людей, то отдельных личностей неизменно присутствует. Доказательством усиления роли личности в современной истории может служить следующий факт. По данным ЮНЕСКО, «90 % бытовых изобретений, прочно вошедших жизнь людей конца XX века, было сделано одиночками»²

В-пятых, младшее поколение стало обучать старшее.

Техническое основание эволюции предмета педагогики заключается в том, что произошел взаимовыгодный процесс обогащения наук новыми парадигмами, явлениями, терминами и процессами. В отношении педагогики мы видим усиленное «насыщение» ее предмета не только техническими терминами, но и технологическими процессами.

¹ Зиновьев А. Высшее образование и логика интеллекта // Alma mater. – 2004. – № 5. – С. 12-13

² См. Отчет ЮНЕСКО за 2004 г. // Вопросы экономики. – 2005. - № 11. – С. 18.

Никого уже не удивляет понятие «педагогическая технология», начало употребления которого зафиксировано с 1994 г. (по данным диссертационного исследования автора). Более того, Г. Селевко¹ уже разобраны и описаны практически все педагогические технологии, когда-либо имеющие место в истории обучения и воспитания.

На современном этапе в продолжение данной тенденции мы успешно оперируем словосочетанием «компетентностный подход». Понимая под компетенциями уровень применения знаний в практической деятельности, мы должны в первую очередь определяться с этими уровнями применения знаний.

Формы компетенций по отношению друг к другу в зависимости от конкретных квалификационных и профессиональных предпочтений бывают нескольких видов:

- *«иметь представление»*, т. е. воспринимать описательный образ качественных версионных моделей объекта знания, которые могут содержать информацию обзорно-ознакомительного характера в виде доклада с использованием понятийной или категориальной информации (академическое или исследовательское знание научного эксперимента);

- *«знать»*, т. е. уметь «узнавать» умственные объекты обучения в реальной жизнедеятельности или информационном потоке с новой терминологией другого уровня более подробно, но в полном соответствии с учебной программой и компетенциями профессии;

- *«иметь навык»*, т. е. владеть приемами интеллектуальной деятельности уже с десятками полилогически связанными между собой терминами, понятиями и определениями в одном конструкте, где может использоваться комплексное, специальное или технологическое знание,

- *«владеть опытом»*, т. е. объект изучения поддерживать наглядным пособием, когда хорошо зримый природный объект имеет не только графические наглядные контуры и информацию взаимного расположения узлов и деталей устройства техники, но и является самостоятельным образцом, пригодным для практической формы работы с ними по профессии.

¹ Селевко, Г. К. Альтернативные педагогические технологии. – М.: Шк. техн., 2005.

Таким образом, итоги эволюции педагогики на современном этапе ставят перед нами очень высокие цели и потребуют от нас их качественнейшей реализации.

Е.Р. Беляева,

кандидат экономических наук, доцент

(Омский государственный университет путей сообщений)

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА НОРМ УПРАВЛЕНИЯ

Построение рыночной экономики в России ознаменовалось не просто возникновением различных экономических образований, но и изменением целых отраслей и сфер деятельности. Одним из таких «хрупких» секторов оказался сектор высшего образования, который претерпел колоссальные преобразования и сейчас стоит перед лицом новых институциональных реформ^{1.1}.

В последнее время в экономической науке и в теории управления в частности, имеет место институциональный подход к изучению социально-экономических явлений, поскольку сущность института сводится к правилам поведения, которые структурируют и организуют взаимоотношения между людьми. Институциональная среда формирует социальные условия жизни, а участники социальных процессов, испытывая влияние среды, сами в свою очередь воздействуют на нее. Действия участников определяется принятыми поведенческими предпосылками, требующих на сегодняшний день последовательного трактования. Д.Норт утверждает, что субъективные мысленные конструкции, при помощи которых индивиды обрабатывают информацию, зависят от институционального окружения. Управление поведением системы проводится с учетом многообразия ее функций, и предполагает создание институциональных правил.

Институты «представляют собой структуру, которую люди накладывают на свои взаимоотношения, определяя таким образом стимулы, наряду с другими ограничениями (бюджетными, технологическими и т.д.), очерчи-

¹ *Институциональный механизм регионального управления / Мельников С.Б. // М.: Курс лекций. 2002.*

вающие границы выбора, а они, в свою очередь, задают рамки функционирования экономики и общества в течение того или иного периода времени»¹.

Многие исследователи определяют институты как специфические нормы управления и регулирования хозяйственных процессов, как формальные типы их организации (формы), и, наконец, как способы осуществления этих норм и соответствующих форм организаций.

Основатель институциональной теории Д. Норт понимал под институтом создаваемые людьми рамки поведения, структурирующие экономические и социальные взаимоотношения, обеспечивая координацию их деятельности в процессе реализации экономического отношения и ориентируя субъекты при их намерениях вступить в экономические отношения. Другими словами, важной функциональной ролью, которую играют институты, является уменьшение неопределенности хозяйственной среды путем установления устойчивой структуры взаимодействия между субъектами².

Таким образом, институциональные нормы придают разрозненным, разнонаправленным, простым и сложным социально-экономическим отношениям и их взаимодействию определенную упорядоченность и структуризацию. К таким сложным социально-экономическим системам относится и система высшего образования, требующая определения соответствующих институциональных форм, так как в любое время необходима упорядоченность и структуризация отношений возникающих в системе.

Согласно эволюционной теории экономического развития Й.Шумпетера в каждой реальной экономической системе сосуществуют агенты, представители различных институциональных образований, с различными конкурентными стратегиями поведения на одном и том же рынке в одних и тех же экономических условиях. Их конкуренция за лимитирующие ресурсы признается движущей силой экономической эволюции. Этот факт является достаточным для постановки вопроса о дальнейшем изучении конкурентного поведения агентов на рынке, что неоднократно признается многими исследователями. Современное высшее учебное заведение является

¹ Норт Д. Институциональные изменения: рамки анализа / Д. Норт // Вопросы экономики. 1997. № 3. С. 6-17.

² Захарова Ж. Институциональные основы реформирования жилищно-коммунального хозяйства муниципальных образований / Ж. Захарова // Экономика региона. 2007. № 18. С. 16-20.

полноправным рыночным агентом и все классификационные признаки, свойства и изученные модели поведения применимы для его характеристики.

Рассматривая стандартную системотехническую модель, применяемую к анализу любых систем, можно обнаружить, что оптимальная стратегия поведения вуза как рыночного агента и экономической системы формируется на уровне внутритехнологических функций.

Внутренняя среда агента («процесс в системе»), как единственно доступные управлению с его стороны, наилучшим образом соответствуют условиям внешней среды, влияющим на агента информационно и через входные потоки. Влияние внешней среды на агента через информационное воздействие осуществляется путем изменения количества входных ресурсов через входные потоки, цен на них, ресурсных ограничений разного рода. Информационное воздействие вызывается изменением законодательных, институциональных и других условий.

Вся совокупность воздействий на функционирующую систему со стороны внешней по отношению к ней среды может быть разделена на два типа: а) параметры, напрямую не зависящие от существования агентов на рынке (например, совокупный спрос, демографическая ситуация и др.); б) зависящие от существования агентов параметры (например, количество ресурсов, приходящееся на каждого агента). Очевидно, что в первую очередь все участники будут зависеть от общих для всех них условий существования – микро- и макроэкономических параметров типа «а» и лишь во вторую очередь – от других сосуществующих с ними конкурентов (параметры типа «б»). Количество и качество конкурентов будут определять остроту конкуренции. Под конкуренцией в данном случае понимается стремление сосуществующих друг с другом агентов использовать одни и те же ресурсы. Таким образом, условия, в которых действует ВУЗ, определяются двумя основными внешними факторами: общими условиями функционирования образовательных структур на рынке и развитием конкурентов.

С другой стороны, происходит постоянное разрушение старой институциональной системы и целенаправленное формирование институциональных изменений, перерождение социальных и экономических институтов. Подчеркивается важность воздействия на институты, отражающие экономическое сознание людей, формирования рыночного мышления, новых стерео-

типов поведения. Так как институты возникают в процессе взаимодействия экономических агентов, опыт различных высших учебных заведений, инновации менеджмента других структур, вступая в контакты с учебными и исследовательскими процессами, своими эффектами, технологиями и действиями по исполнению отсутствующих правил могут способствовать заполнению какого либо институционального вакуума и становиться островками новой эффективной стабильности, вокруг которых формируется желаемая управленческая среда. Международная интеграция в образовательной среде может принести в данную страну новые идеи, новые традиции не только ведения бизнеса и специфические способы организации производства, но и иностранный опыт в сфере образования. Большое значение приобретает демонстрационный эффект, который проявляется в косвенном воздействии сотрудничества иностранных и отечественных вузов. Знакомство с деятельностью иностранных коллег побуждает нас к повышению конкурентных преимуществ путем модернизации учебного процесса и совершенствования менеджмента. Трансформация неформальных правил и человеческого мышления, определяющих ограничительные рамки, которые организуют взаимоотношения между людьми, не завершена и требует констатации и изучения. Старые нормы живучи, они приспособлены под традиции и сложившийся уклад, трансформация и формирование рыночного менталитета это длительный процесс, для которого необходимо обучение и приобретение личного опыта. Если присутствует институциональный разрыв между формальными и неформальными нормами, то формальные институты не работают. Эволюция институтов должна восприниматься как естественный отбор наиболее приемлемых из них обществом и экономикой. Становление новых вузовских институциональных форм подчиняется всеобщим законам развития и впитывает в себя их доминирующие черты.

Целью современного и традиционного образования является формирование у студентов экономических специальностей способностей к анализу нестандартных ситуаций, возникающих в ходе трансформаций общественной структуры, а также практических умений моделировать и прогнозировать поведение экономических субъектов в определенных институциональных рамках. В период в трансформируемой российской экономике резко возрастает роль грамотного и адекватного менеджмента.

Следует отметить, что институты, и образовательная экономическая среда в том числе, отличаются от отдельных организаций. Основное внимание исследователями уделяется проблеме взаимоотношений между людьми, а более конкретной кооперации, которая позволяет экономическим системам извлекать пользу из хозяйственных операций. Развитие институтов, создающих благоприятную среду для совместного решения сложных проблем обмена, обеспечивает экономический рост. В условиях повышения конкурентоспособности национальной экономики вопрос становится все более актуальным. Основное внимание логично уделять анализу нового институционального пространства, механизмам нерыночного приспособления к рынку, образование и фундаментальная наука не всегда может адекватно приспособиться к проблеме совершенной конкуренции, и другим процессам, сформировавшимся под влиянием особенностей российской экономической ментальности. Институты создаются людьми. Люди развивают и изменяют институты. Институты влияют на экономический процесс тем, что оказывают воздействие на поддержание обмена и производства (транзакционные и трансформационные). Институциональные изменения определяют то, как общества развиваются во времени. Они являются ключом к пониманию исторических перемен. Роль институтов - уменьшение неопределенности (структурирование повседневной жизни) путем установления устойчивой (хотя и не обязательно эффективной) структуры взаимодействия между людьми; организация взаимоотношений между людьми; определение и ограничение набора альтернатив, которые имеются у каждого человека.¹

Своеобразна методология институционального направления. В анализе экономических процессов институциональная теория стремится использовать междисциплинарный подход, сочетая экономический анализ с социологическим, философским, психологическим и историческим. Решается задача взаимодействия экономических и неэкономических факторов в социально-экономическом развитии, структурно-организационных и функциональных аспектов экономического механизма.

Вузовская среда определяет особую распределительную функцию института, которую выделяет Л.Е. Шаститко. Он вычленяет распределительной

¹ *Институциональные ловушки и экономические реформы / В.М. Полтерович // Экономика и математические методы, 1999. №2, С.12.*

аспект природы институтов, который не получил такого развития в современной неoinституциональной теории, как координационный. Поэтому, считает Л.Е. Шаститко контроль над процессом формирования правил является решающим фактором институционального развития. Формирование новых правил, как логическое продолжение традиционных лежит в концепции развития образовательной среды.

В настоящее время институт высшей школы превратился в арену жесточайших дискуссий. Существуют различные мнения о настоящем состоянии вузов. Рассмотрим некоторые новые явления в сфере высшего образования, которые тянут высшую школу страны вниз и требуют немедленного преодоления.

Такой подход на данном этапе является правомерным, так как позволяет заглянуть внутрь того мира, о котором пытаемся говорить. Важным понятием, помогающим «распутать» некоторые узлы в понимании негативных процессов, является понятие институционального конфликта, под которым понимается конфликт между укоренившимися и внедряемыми институтами (нормами). Результатом институционального конфликта оказываются либо нежизнеспособные институты, либо неэффективные, но устойчивые организационные образования, называемые институциональными мутантами. Указанные явления имеют огромное значение в активно развивающейся в последнее время теории институциональных ловушек. Как же накладываются данные понятия на сферу высшего образования.⁵ В рамках названного аспекта выделяются следующие проблемы:

Формирование нового стереотипа обучения; неадекватное содержание учебных курсов; дисбаланс в отношениях и статусе преподавателей и студентов; мнимая свобода российских вузов. массовый характер высшего образования; «техническая» концепция российских университетов. сказанное требует философского осмысления. Что же происходит сейчас с российской системой высшего образования с общесистемных позиций? Здесь, следует выделить два аспекта явления: экономический (ресурсный) и психологический (институциональный). Экономический аспект связан с принципиальной перестройкой организации системы высшего образования. Относительно простое устройство вузов в советское время не требовало на поддержание их деятельности больших затрат административного ресурса, что позволяло им

работать на достижение конечной цели – подготовку специалистов. Сейчас потребность в специалистах утеряна, а сформировавшиеся вузы вынуждены тратить огромные внутренние ресурсы на поддержание своего собственного существования. Огромные объемы времени и сил сотрудников университетов тратятся на поддержание сложных внутренних связей. Необходимо держать ритм нормальной работы, надо поддерживать свой рейтинг для обеспечения конкурсов и т.п. В масштабах всей системы такого рода холостые затраты образуют огромную величину, на которую общественное благосостояние автоматически уменьшается. Таким образом, сформировавшаяся институциональная ловушка в виде множества вузов отсасывает экономические ресурсы общества и не позволяет реализовать главную цель своего собственного существования – давать знания молодому поколению. Энергия, время, деньги и знания общества тратятся не на внешний по отношению к системе высшего образования результат, а на поддержание ее внутрисистемных связей. В результате она не осуществляет позитивного преобразования общества, а лишь поддерживает собственное существование. Еще одна требующая комментариев и споров точка зрения.

Обобщая сказанное можно предложить следующее:

Институциональные изменения в вузовской среде – неотъемлемая часть трансформации социально-экономической системы в направлении рыночных преобразований; институты, которые предстоит изменить, представляют собой сложную систему неформальных и формальных норм и правил взаимодействия участников в рыночных условиях, а также социально-психологических феноменов.

Трансформация институтов представляет собой довольно длительный и, по сути, эволюционный процесс отбора новых институтов и замены ими старых, менее эффективных, то есть в процессе отбора в трансформируемую социально-экономическую систему должны поступать институциональные новшества, либо генерируемые внутри системы, либо заимствованные в развитых структурах, рациональные с точки зрения транзакционных издержек и гарантирующие повышение эффективности управления.

Трансформация институтов наиболее эффективна, когда она происходит системно, то есть затрагивает все экономические и социальные отношения и формирует не только формальные «правила игры», но и самые инерци-

онные неформальные отношения в обществе и экономике, а также обусловленный особенностями человеческого сознанием «рыночный» менталитет исполнителей и управления.

Наиболее быстрым и эффективным путем трансформации институтов, особенно в их неформальной части, представляется инициирование новых образцов отношений и поведения в процессе взаимодействия с зарубежными и иногородними коллегами.

Вместе с тем теоретическая разработка решений указанной проблемы, несмотря на присутствие организационного момента, не может осуществляться исключительно в рамках теории управления или какого-либо иного технократического подхода. Качество объекта предопределяет качество решений, связанных с его изменениями, а также определяет направление поиска этих решений¹.

Институты, будучи особенной формой проявления и существования противоречия общественного производственного отношения в сфере согласования разнонаправленных интересов экономических субъектов, отражают объективный характер деятельности.

М.И. Червонных,

кандидат экономических наук

(Омская академия МВД России)

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ КАРЬЕРНОГО РОСТА МЕНЕДЖЕРА.

ТЕОРИЯ КАРЬЕРЫ В СОВРЕМЕННОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ

Понятие стадии карьеры является фундаментальным для управления развитием карьеры в системе государственной службы. Руководители органов государственной службы обязаны учитывать это и стремиться дифференцировано работать над проблемами карьерного продвижения сотрудников. Трудовая деятельность является не только средством самореализации, но и средством к существованию, поэтому при выборе профессии приходится учитывать уровень оплаты труда, его рыночную стоимость. Сравнительно

¹ Зоркова Н.А. Анализ основных подходов к исследованию инвестиционной деятельности региона / Н.А. Зоркова, В.Н. Беляев // Журнал экономической теории. 2007. №3. С. 46-55.

низкий уровень заработной платы в системе государственной службы приводит к оттоку наиболее одаренных, быстро прогрессирующих специалистов.

Проанализировав источники, посвященные карьере и ее проблемам, можно сделать следующие выводы: с одной стороны, вопросу карьеры уделяется большое внимание. В литературе освещаются вопросы заинтересованности кадровой службы государственного органа и самих государственных служащих в управлении карьерой государственных служащих, подробно рассматривается процесс организации карьеры. Однако вся информация посвящена теоретическому аспекту рассмотрения этой темы. Выстраивается идеальная система организации карьеры, некое пособие для тех, кто заинтересован в грамотном подходе к этому важному, для большинства людей, вопросу. Эти сведения необходимы и дают возможность изучить теоретическую основу вопроса. С другой стороны практически нет источников, несущих в себе информацию о прохождении карьерных процессов в сфере государственной службы на данный момент. Только из данных социальных опросов, из сборников статистических данных, а так же из СМИ можно узнать о том, какими возможностями для развития карьеры обладают государственные служащие на данный момент, с какими проблемами они сталкиваются, а так же с какими проблемами сталкивается кадровая служба государственного органа.

Исходя из данных социологических опросов можно сказать, что основными проблемами кадровой службы государственного органа являются невозможность обеспечить потребность государственного органа в высококвалифицированных кадрах в нужном количестве и в нужном месте, невозможность обеспечить относительно стабильный состав персонала, способного аккумулировать знания, опыт и корпоративную культуру государственной службы.

Это происходит в первую очередь потому, что кадровая служба не в состоянии создать такие условия работы, при которых у служащих не возникало бы потребности искать другое место работы, не говоря уже о том, что необходимо создавать как можно больше эффективных стимулов для трудовой отдачи персонала, самыми сильными из которых являются возможность самореализации, достижение более высокого должностного статуса в иерархии государственных должностей, возможность получения более высокой

оплаты труда, получение более содержательной и адекватной профессиональным интересам и склонностям работы.

На первый взгляд кажется, что виновато в этом государство, однако, как показало нижеприведенное исследование социологического анкетирования студентов, выяснилось, что многие государственные служащие и сами, по разным причинам, не дают успешно развиваться своей карьере .

Изначально цель исследования заключалась в том, чтобы проанализировать уже сложившиеся карьеры государственных служащих, выяснить, каким образом собираются организовывать свою карьеру будущие государственные служащие и выявить общие тенденции успешного развития карьеры, но уже в первых анкетных данных проявились некоторые причины, блокирующие развитие карьеры. В связи с этим было проведено исследование, цель которого - выявить и рассмотреть некоторые основные проблемы, с которыми сталкиваются и государственные органы и сами государственные служащие при организации карьеры. Средством сбора информации послужило анкетирование студентов НАГС (Новосибирская Академии Государственной Службы), проведенное фондом «Общественное мнение» в рамках федеральной программы «Реформирование государственной службы Российской Федерации»

В исследовании рассмотрен вопрос организации карьеры с двух точек зрения:

- с точки зрения понимания человеком вопроса организации карьеры. В работе приведены данные социологического опроса, проведенного среди потенциальных и реальных государственных служащих (студентов НАГС).

- с точки зрения анализа карьер государственных служащих, добивающихся успеха в своей деятельности.

В первую очередь хочется затронуть вопрос об отношении потенциальных и реальных государственных служащих (студентов НАГС) к государственной службе. Ответы разделились на 2 части и в каждой части ответы были практически одинаковы:

- 1) Студенты, не работающие в сфере государственной службы и не имеющие практики работы на государственной службе.

Приведу результаты ответов на вопросы анкеты:

Хотите ли Вы поступить на государственную службу и почему?

Из числа опрошенных(40 человек) 34 человек ответили, что хотели бы поступить на государственную службу, если бы не следующие причины:

- система государственной службы коррумпирована (26 чел.)
- маленькая заработная плата (единогласно);
- страх сокращения при выборах (32 человек).

Может ли государственная служба стать для Вас стартовой площадкой для будущего развития?

Государственная служба рассматривается исключительно как стартовая площадка для дальнейшего роста.

Какую должность хотели бы вы занять при поступлении на государственную службу?

Большинство ответили очень расплывчато (ответы были примерно следующего содержания: - «где-нибудь в отделе кадров», «работа с персоналом», «заниматься финансовым планированием», «работать с документами» и т.д.). Четко названные должности не упоминаются, за исключением (директором или руководителем какого-нибудь предприятия).

Ваш карьерный план на ближайшие 5 лет.

14 человек после окончания НАГС, хотят получить второе образование или закончить аспирантуру, далее четкого плана развития карьеры нет, но есть вера в то, что найдут хорошую работу.

6 человек уже знают, что по окончании НАГС будут работать менеджерами в отделе кадров в крупных торговых и промышленных компаниях.

Какой тип карьеры Вам наиболее интересен - должностной или профессиональный?

Все опрошенные заинтересованы исключительно в должностной карьере.

Согласны ли Вы начать свою карьеру с низших должностей? Если нет, скажите, хватит ли вашей квалификации для занятия высокой должности?

Лишь незначительное количество опрошенных высказало готовность начать свою карьеру в органах государственной службы с самых низших должностей.

Остальные студенты высказали, что их не устраивает непрестижность работы на низших должностях.

Проанализировав данные опроса этой группы, были сделаны следующие выводы:

- будущие специалисты имеют ложные представления о системе государственной службы. Больше половины опрошенных убеждены в невозможности организации своей карьеры в этой области по причине коррумпированности системы государственной службы. Безусловно коррупция существовала и существует, но нельзя обвинять всю систему в полной коррумпированности;

- многие студенты не могут адекватно оценить свои способности на данный момент, считая, что основательной теоретической подготовки хватит для того, что бы начать работу не с низших должностей.

- люди, заинтересованные в должностном продвижении не могут сформулировать название должности, которую они хотели бы занять;

- ни один человек не имеет четкого карьерного плана, только размытые представления о том, что будут делать в самое ближайшее время.

Что же касается мнения о низкой престижности работы в органах государственной службы, то причиной этого является недостаточное освещение работы органов государственной службы в СМИ, отсутствие имиджевой рекламы, создания образа государственного служащего.

2. Студенты, являющиеся государственными служащими или проходящие практику на государственной службе.

Совершенно другого рода ответы дали люди, имеющие опыт работы в органах государственной службы.

Во-первых: многие служащие достаточно успешно продвигаются по служебной лестнице. У каждого есть четкие представления о том, чего он хочет добиться в этой сфере и что ему для этого делать.

Чтобы составить представление об ответах респондентов рассмотрим типичный пример карьеры, встречающийся в подавляющем большинстве ответов с небольшими отличиями.

- 18 лет – поступление на службу в Управление жилищно-коммунального хозяйства Омской области в должности секретарь-референт.

- 20 лет – переход на должность референт-помощник (в результате аттестации);

- 23 года – ведущий специалист по взаимодействию с органами местного самоуправления при губернаторе Омской области.

- после окончания НАГС – полная уверенность в повышении в должности и, как следствие, в заработной плате.

- цель на ближайшее время – получить опыт управленческой работы; после следующего повышения – переход на руководящую работу на крупном предприятии или в администрацию губернатора Омской области.

Большинство опрошенных госслужащих считают свою нынешнюю работу лишь стартовой площадкой. Причиной этого называется низкая заработная плата.

Еще один результат – большинство опрошенных ставит своей целью развитие сначала должностной, а затем профессиональной карьеры, объясняя это тем, что квалификация приходит с опытом.

Данной группе опрашиваемых было предложено оценить ответы первой группы. Оценки оказались достаточно скептическими:

- группа высказала несогласие по поводу полной коррумпированности органов государственной службы и посчитала ее даже обидной для себя;

- было отмечено, что старт с достаточно высокой должности, как правило, не способствует удачному развитию карьеры. Причиной этого является недостаток опыта применения знаний. Успешная работа в государственной службе возможна лишь при постепенном повышении по службе;

- для развития служебной карьеры необходимы карьерный план и самоопределение, т.к. в органах государственной службы уделяется мало внимания обсуждению с сотрудником его перспектив, всю ответственность за свое развитие служащий должен взять на себя и как можно четче определить свои карьерные цели и свой карьерный план.

В ходе обсуждения ответов студенты поделились своими мнениями о проблемах, с которыми они сталкиваются на службе, об отсутствии стимула для развития карьеры в органах государственной службы и как следствие тому – слабый приток новых специалистов на государственную службу и постоянная утечка кадров. Проблема в том, что молодые специалисты, исходя зачастую из ошибочных мнений, в которых есть лишь доля истины, ищут более высокооплачиваемую и, на их взгляд, более престижную и перспективную работу, например в коммерческих структурах. Вследствие этого в орга-

ны государственной службы иногда попадают работники, не способные к государственной службе, не обладающие такими качествами, как инициативность, умение принимать решения, принимающие пассивное участие в развитии своей карьеры. Следствием этого становится нарушение в движении кадров внутри организации, блокируется приток молодых специалистов, т.к. должности, на которые их могли бы принять, заняты.

При приеме на государственную службу необходимо уделять большое внимание не только оценке профессиональных навыков, но и выяснению причин выбора работы в сфере государственной службы, серьезности намерений будущего служащего работать в органах государственной службы; интересоваться, какую должность он хотел бы занять. Если претендент дает расплывчатые ответы, не четко представляет свои карьерные цели и будущую работу, это говорит о недостаточной определенности в выборе работы, возможно о недостаточной квалифицированности работника или просто о нерешительности, о боязни рассказать о желании занять ту или иную должность, очевидно что у такого человека присутствует уверенность в том, что органы государственной службы коррумпированы.

В органы государственной службы должны отбираться только лучшие специалисты, подходящие для этой работы. Им необходимо предоставить все возможности для должностного и профессионального развития. Квалифицированные служащие не должны бояться увольнений, должны быть уверены, что при успешном выполнении обязанностей, при постоянном совершенствовании навыков работы добьются исполнения карьерных целей. России, на мой взгляд было бы полезно перенять опыт некоторых зарубежных стран (например опыт Японии)

Проанализировав источники, посвященные карьере и ее проблемам, можно сделать следующие выводы: с одной стороны, вопросу карьеры уделяется большое внимание. В литературе освещаются вопросы заинтересованности кадровой службы государственного органа и самих государственных служащих в управлении карьерой государственных служащих, подробно рассматривается процесс организации карьеры. Однако вся информация посвящена теоретическому аспекту рассмотрения этой темы. С другой стороны практически нет источников, несущих в себе информацию о прохождении карьерных процессов в сфере государственной службы на данный момент.

Только из данных социальных опросов, из сборников статистических данных, а так же из СМИ можно узнать о том, какими возможностями для развития карьеры обладают государственные служащие на данный момент, с какими проблемами они сталкиваются, а так же с какими проблемами сталкивается кадровая служба государственного органа.

Исходя из данных социологических опросов можно сказать, что основными проблемами кадровой службы государственного органа являются невозможность обеспечить потребность государственного органа в высококвалифицированных кадрах в нужном количестве и в нужном месте, невозможность обеспечить относительно стабильный состав персонала, способного аккумулировать знания, опыт и корпоративную культуру государственной службы.

И.П. Белозеров,

кандидат экономических наук, доцент

(Омская академия МВД России)

М.И. Червонных,

кандидат экономических наук

(Омская академия МВД России)

ТЕОРИЯ КАРЬЕРЫ В СОВРЕМЕННОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ

Карьера (от фр. Cariera) – успешное продвижение вперед в той или иной области (общественной, служебной, научной, профессиональной) деятельности.

Выбор карьеры является одним из наиболее важных решений, которое человек принимает в своей жизни, так как достижения человека в той или иной сфере деятельности зависят от соответствия между его личностью и характером его работы, а также от совмещения личных ожиданий в области личной карьеры с возможностями организации .

Понятие служебной карьеры существует в широком и узком смысле.

В широком понимании карьера – профессиональное продвижение, профессиональный рост, этапы восхождения служащего к профессионализму. Результатом карьеры является высокий профессионализм государственного служащего, достижение признанного профессионального статуса. Кри-

терии профессионализма могут меняться в течение трудовой деятельности человека.

В узком понимании карьера – должностное продвижение, достижение определенного социального статуса в профессиональной деятельности, занятие определенной должности. В данном случае карьера – сознательно выбранный и реализуемый служащим путь должностного продвижения, стремление к намеченному статусу (социальному, должностному, квалификационному), что обеспечивает профессиональное и социальное самоутверждение служащего в соответствии с уровнем его квалификации.

Государственный служащий, как правило, осознанно выбирает и строит карьеру и в профессиональном и в должностном плане.

Сущностной составляющей понятия карьеры является продвижение, то есть движение вперед. В этом отношении карьера – процесс, определяемый как прохождение, последовательность состояний системы

Такое понимание карьеры ориентирует на соответствующий методологический подход к ее исследованию. В его основе лежит тенденция современной науки изучать события, а не вещи, процессы, а не состояния. Общество и его компоненты рассматриваются, как процессы, а не как статичное состояние, как непрерывный бесконечный поток событий. Человек включен в этот поток и вынужден непрерывно двигаться в нем, приспосабливаться к нему, преодолевать отклоняющиеся его течения, собственное изменение в этом процессе и изменение его составляющих. Чем стремительнее общее движение, тем опаснее замедление.

Отсюда понимание карьеры, как активного продвижения человека в освоении и совершенствовании способа жизнедеятельности, обеспечивающего его устойчивость в потоке социальной жизни. С этих позиций определяется подход к моделированию карьерного процесса и основы стратегического управления карьерой. Карьера – это процесс движения по пути овладения новыми ценностями, благами, признанными в обществе или организации. Такими являются:

- должностные ступени, уровни иерархии;
- ступени квалификационной лестницы и связанные с ней разряды, дифференцирующие навыки и знания людей по уровню мастерства;

- статусные ранги, отражающие величину вклада работника в развитие организации (выслуга лет, рациональные предложения и т.д.), его положение в коллективе;
- ступени власти как степени влияния в организации (участие при принятии важных решений, близость к руководству);
- уровни материального вознаграждения, дохода (уровень зарплаты и разнообразие социальных льгот).

Таким образом, карьера – это процесс профессионального роста человека, роста его влияния, авторитета, статуса в среде, выраженный в его продвижении по ступеням иерархии, квалификационной лестницы, вознаграждения, престижа.

Сложность карьеры определяется обусловленностью ее множеством факторов, прежде всего связанных с особенностями личности работника, делающего карьеру, и среды, в которой развивается карьера (далее – карьерная среда), а так же особенностями и уровнем развития общества, в котором действуют человек и организация. Для более полного изучения, понимания и овладения механизмами воздействия на характер карьеры необходимо учитывать как сложные связи образующих элементов, так и сложность и особенности самих этих элементов

Комплексность карьеры предполагает необходимость рассмотрения ее с различных сторон, использования при ее исследовании различных подходов.

Многоаспектность карьеры выражается в ее наполненности различными составляющими. Карьера комбинирует в себе такие направления деятельности как совершенствование уровня профессионального, личностного, общего культурного развития, мероприятия по самопрезентации, саморекламе, формированию, укреплению и поддержанию необходимых связей, способствующих тому, чтобы реальный внутренний рост был замечен, по праву оценен в среде служащего, и отражен в форме внешнего роста (повышения по службе, оплаты труда). Полноценное развитие карьеры невозможно без содействия карьерной среды, направленных на обеспечение необходимых условий для роста и реализации растущего потенциала личности [24; с.64].

Карьера – динамическое явление, постоянно изменяющийся и развивающийся процесс и рассматривать его надо как последовательность стадий во времени.

Типы карьер

Многогранность и сложность явления карьеры отражается и в многообразии ее видов, разнообразии ее подходов к ее типологизации. Для классификации видов карьеры можно выделить множество различных оснований, признаков, критериев

1) По признаку индивидуальной профессионализации

С точки зрения индивидуальной профессионализации можно выделить профессиональную и должностную (внутриорганизационную) карьеру.

Для профессиональной карьеры характерно преобладание в трудовой деятельности человека профессиональной специализации, работа, преимущественно, в одной предметной профессиональной области, достижение им и признание профессиональным сообществом результатов его труда, авторитета в конкретном виде профессиональной деятельности. Как правило, профессиональная карьера человека складывается в организации, и часто бывает так, что профессиональные достижения создают предпосылки для формирования внутриорганизационной карьеры или должностной карьеры в организации.

Должностная карьера отражает изменение преимущественно должностного статуса государственного служащего, его социальной роли, степень и пространство должностного авторитета в организации. Это перемещение, как по вертикали, так и по горизонтали должностной структуры в организации.

2) По направлениям движения работника в структуре организации

По направлениям движения работника в структуре организации существуют следующие типы карьеры:

- вертикальная карьера предполагает подъем на более высокую ступень структурной иерархии. Чаще всего карьеру отождествляют именно с этим видом.

- горизонтальная карьера представляет собой перемещение работника в другую функциональную область деятельности, либо выполнение определенной служебной роли на ступени, не имеющей жесткого формального закрепления в организационной структуре (выполнение роли руководителя

временной целевой группы и др.). Так же горизонтальная карьера - это карьера специалиста.. Совокупность должностей, соответствующих данному типу карьеры , называют параллельной карьерной лестницей и подчеркивают ее альтернативность служебной лестнице. Служащий приобретает статус высококлассного специалиста, выполняет все более ответственные поручения, пользуется доверием и уважением коллег и начальства, имеет более высокий уровень заработной платы.

- под центрированной карьерой понимают движение к руководству организации. Например, приглашение работника на недоступные ему ранее встречи, совещания как формального, так и неформального характера; получение доступа к неформальным источникам информации, доверительные обращения, важные отдельные поручения руководства.

3) По содержанию происходящих в процессе карьерного движения изменений

По содержанию происходящих в процессе карьеры изменений можно дать следующую классификацию:

- властная карьера связана либо с формальным ростом влияния в организации посредством движения вверх по иерархии управления, либо с ростом неформального авторитета работника в организации;

- квалификационная карьера предполагает профессиональный рост, движение по тарифной сетке той или иной профессии;

- статусная карьера- это увеличение статуса работника в организации, выражаемое либо присвоением очередного ранга за выслугу лет, либо почетного звания за выдающийся вклад в развитие фирмы;

- монетарная карьера- это повышение уровня вознаграждения работника, а именно : уровня оплаты труда, объема и качества предоставляемых социальных льгот.

Классификация по характеристикам протекания процесса карьерного развития

Тип процесса дает, информацию о его возникновении, направленности и внутренней организованности, его внешних связях, взаимодействиях и взаимопереходах по отношению к другим процессам. На начальном этапе исследования модели карьерного процесса целесообразна его типизация, по

форме отражая направленность и последовательность уровня жизнедеятельности человека:

1) По характеру протекания.

По характеру протекания выделяют такие типы процессов:

- при линейном типе развитие происходит равномерно и непрерывно;
- нелинейный тип характеризует движение, осуществляющееся скачками или прорывами;
- иногда наблюдается сходство процессов, но при этом они различаются уровнем сложности, в данном случае можно сказать, что процесс развивается по спирали.
- как частный случай данных типов выделяют застой (стагнацию), стадию отсутствия каких-либо существенных изменений в карьере.

2) По степени устойчивости, непрерывности.

По степени устойчивости и непрерывности. оправдано деление карьеры на устойчивую и неустойчивую, прерывистую и непрерывную.

3) По возможности осуществления.

По возможности осуществления уместна следующая классификация карьер:

- потенциальная карьера – лично выстраиваемый человеком трудовой и жизненный путь на основе его планов, потребностей, способностей, целей. Она может влиять на поступки, поведение человека, может быть реализована полностью, частично или вовсе не реализована.
- реальная карьера это то, что человеку удалось реализовать на протяжении определенного времени, в определенном виде деятельности, в конкретной организации.

4) По времени осуществления.

Приведу некоторые из видов карьер по времени их осуществления:

- Нормальная карьера – постепенное продвижение человека к вершинам должностной иерархии в соответствии с постоянно развивающимся его профессиональным опытом. Предел этого должностного развития обусловлен уровнем его профессиональной некомпетентности. Продолжительность карьеры в среднем равна продолжительности активной трудовой деятельности человека (около 40 лет).

- Скоростная карьера характеризует стремительное, но все же последовательное должностное продвижение по вертикали организационной структуры. По времени эта карьера в два-три раза меньше продолжительности нормальной карьеры. Это, как правило, карьеры одаренных, выдающихся личностей. Если для нормальной карьеры средняя продолжительность пребывания в должности составляет 3-5 лет, то при скоростной 1-3 года.

- «Десантная» карьера – спонтанное замещение, как правило, руководящих должностей организационной структуры. Необходимость и длительность пребывания на замещаемой должности обусловлена разными причинами: потребностью оказания практической помощи и укрепление руководства организации, необходимостью обозначить прохождение должностной позиции для конкретной личности и другие. Люди с такой карьерой всегда готовы занять любую должность и выполнить предписанные указания. Для представителей такой карьеры важен не сам процесс делания чего-либо, а факт замещения должности, так как они отличаются не профессионализмом, а лишь умением присутствовать при должности.

- Типичная карьера – достижение вершин профессионализма, признания в профессиональном сообществе, занятие высшего должностного статуса в организационной структуре связано с воспроизведением полного цикла профессиональной жизни человека и последовательным изменением должностного статуса в организации.

5) По направленности происходящих изменений различают:

Идеальная форма карьерного процесса – его развитие по восходящей. Это – прогрессивный тип карьерного процесса. Каждая последующая стадия изменения в нем отличается от предыдущей более высоким уровнем способностей и возможностей жизнедеятельности. Она включает в себя достигнутые ранее результаты и подготавливает необходимость более поздней стадии. Происходящие при этом изменения необратимы, поскольку каждое действие имеет последствия, уходящие в будущее, приобретаемые знания и опыт накапливаются.

Кроме того, можно применить типологизацию карьеры по признаку принадлежности к определенной отрасли профессиональной деятельности, определенной профессии.

Редкая карьера обходится без спадов состояний различной деятельности. Характер спада отражается в форме нисходящего движения карьерного процесса. Это регрессивный тип карьерного процесса. Такие спады происходят при несоответствии способностей и активности человека, требованиям его статуса, структурных реорганизациях в сфере деятельности.

Формы карьерных процессов зачастую претерпевают изменения. Причиной этого являются непрерывные влияния различного рода на человека и общество, в результате которых изменяются направления карьерных процессов, интенсивность их развития, внутренние и внешние отношения.

М.Г. Дубынина,

кандидат психологических наук

(Сибирская автомобильно-дорожная академия)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Важнейшей составляющей всей системы качества образования является качество (в широком смысле этого слова) выпускников вуза. При этом последние должны рассматриваться, с одной стороны, как потребители (информации, которую они получают в вузе), с другой – как поставщики собственных знаний и умений работодателю.

Под управлением качеством выпускника понимается постоянный, планомерный, целеустремленный процесс воздействия на всех уровнях на условия, обеспечивающие формирование будущего специалиста оптимального качества и полноценное использование его знаний, умений и навыков. Качество образования опирается на три ключевые основы: цели и содержание образования; уровень профессиональной компетентности преподавательского персонала и организации их деятельности; состояние материально-технической и научно-информационной базы процесса обучения.

Высшее образование – это долгосрочные инвестиции с множеством лиц, получающих пользу. И студенты – фактически являются первыми потребителями этой пользы. Однако нельзя сказать, что все так гладко, как может показаться на первый взгляд.

Современная российская молодежь, обучающаяся в технических вузах, сталкивается с рядом социальных проблем: начиная от различных способов

стратификации по доходу, престижу и, конечно же, образованию, которая имеет место быть в обществе и эксплицируется в образовательном пространстве, заканчивая, способностями и возможностями включаться в систему социальной коммуникации на предприятиях. Но, пожалуй, одной и наиболее актуальной из них является - способность реализовать себя в обществе и коллективе, после окончания ВУЗа. Высшее профессиональное образование в решении подобного вопроса играет далеко не последнюю роль. Это связано с тем, что, во-первых, именно оно направлено на формирование профессиональных навыков, приобщению к социальным нормам, реализации своего творческого потенциала в формальных и неформальных группах и т.п., и, во-вторых, способно мотивировать студентов к труду по специальности.

Роль и значение образования в современном мире весьма велика и неоспорима. Об этом свидетельствуют ряд возможностей и способностей, перспектив его применения. В настоящее время уже изменилось отношение к получению высшего образования среди современной молодежи. Данная ситуация возникает по ряду причин, начиная от трансформации социально-политической структуры общества, заканчивая изменением в сфере ценностей современной молодежи, а также с появлением внимания к этой категории населения, причем как со стороны науки, так и со стороны иных социальных институтов, например, государства. Воспользуемся одним из распространенных определений, данного относительно этой категории людей И.С. Коном: «Молодежь – социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств. Молодость как определенная фаза, этап жизненного цикла биологически универсальна, но ее конкретные возрастные рамки, связанный с ней социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры и свойственных данному обществу закономерностей социализации» [1]. То есть, по существу, молодежь – это зеркальное отражение ныне существующего общественного устройства, продукт общественных изменений. В эту социальную общность попадают люди в возрасте от 17 до 30 лет. Но, несмотря на то, что «молодежь – это продукт общественных отношений», тем не менее, она как раз та часть, которая способна приводить к их трансформации [2]. Таким обра-

зом, молодежь следует рассматривать как объект и в то же время субъект, и при этом главный элемент социальной структуры.

По существу, получение высшего образования напрямую связано с дальнейшими планами по трудоустройству. А значит взаимосвязь образования и работы по профессии связаны прямо пропорционально. И возникает закономерный вопрос: а какая часть, из получающих высшее образование, пойдет работать по специальности. И в решении этой проблемы не стоит недооценивать роль современного образования. Безусловно, само по себе высшее образование предполагает возможность достижения различных жизненных благ, причем как духовных, так и материальных.

В современном обществе давно доминирует тенденция к оценке людей не по родственным или приятельским критериям, а по профессиональным качествам. Профессиональная компетенция, в основе которой лежит, прежде всего, конкретные знания и умение их использовать на практике, становится основой социальной мобильности молодежи (продвижения по социальной лестнице). Но современное общество имеет очень сложную структуру и разветвленную систему социальных отношений, а поэтому одних только знаний для успешной интеграции в общество недостаточно.

Вузы, в частности технические, склонны уделять большое внимание специальным дисциплинам, оставляя гуманитарным лишь запланированный программой минимум. Такая ситуация приводит к тому, что студенты, которые порой имеют прочный, достаточно большой потенциал знаний, в реальности не могут с ними успешно адаптироваться к социальным реалиям. А отсюда, возникает ряд других проблем: начиная от того, как заработать деньги с имеющимся дипломом инженера, заканчивая поиском иных способов заработка, но не по специальности. Возможно, это связано с тем, что молодой специалист, который приходит на работу, сталкивается с рядом социальных, психологических, экономических, этнических и иных проблем. Мы даем знания по специальности, но не учим тому, как решать подобные проблемы.

Рост безработицы, постоянно изменяющийся рынок труда и, как следствие, необходимость осваивать на конкретных рабочих местах порой новые незнакомые виды деятельности требуют создания таких технологий профессионального развития, которые позволят работникам достичь высокого уровня профессиональной культуры. Как известно, профессиональная культура

подразумевает не только компетентное владение специальными умениями и знаниями о сфере профессиональной деятельности, но также и развитие свойств личности и характера, позволяющих эффективно осуществлять процесс деятельности и получать искомые результаты. Последний фактор играет значительную роль в обеспечении конкурентоспособности и профессиональной мобильности работников.

Не следует упускать из виду и тот факт, что у студента, пришедшего на работу возникает стресс. Он обусловлен множеством факторов как физиологических, так и социальных. Социально-психологическая адаптация к коллективу может быть связана с немалыми трудностями. Например, «нахождение общего языка» с работниками коллектива сопровождается трансляцией положительных качеств и тщательным скрыванием отрицательных. Более того, в каждом трудовом коллективе помимо формальных отношений, существуют неформальные, которые влияют на поведение молодых специалистов, иногда даже в большей степени. Как управлять группой формальной и неформальной, зная ее структуру, распределение статусов и ролей и т.д. – этим и иным проблема к адаптации в обществе и работе должно уделяться не меньшее внимание, чем конкретным знаниям по специальности. Именно поэтому, столь велика роль гуманитарного знания в техническом вузе. Ведь в процессе обучения студенты учатся соотносить себя с различными социальными группами, оценивают свое окружение и себя в нем, выбирая свою собственную позицию. Это является определяющим моментом в дальнейшей трудовой деятельности молодого специалиста. В процессе обучения в вузе студенты вступают в социальные контакты с различными социальными профессиональными группами (студентами, преподавателями, работающими людьми на производстве и т.п.) при этом у них формируются первоначальные навыки формального общения. Умение сотрудничать, совместно творить, правильно организовывать учебную или практическую деятельность и т.п. – все это, формирующиеся в процессе обучения, является необходимыми атрибутами успешной трудовой деятельности будущего специалиста.

Б.Н. Селин,

(Белгородский юридический институт МВД России)

ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КЛЮЧЕВЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Современная образовательная парадигма предполагает необходимость формирования у обучаемых умений и навыков, обеспечивающие их успешные жизненные и профессиональные стратегии в ходе обучения и после окончания вуза. Экзамены, зачеты, а также стандартизированные тесты, как нам представляется, не могут оценить как продвинутые навыки обучаемых, так и их умения выполнять задания в реальных жизненных и профессиональных ситуациях. Мы считаем, что тенденция широкого применения тестов является ограничением для развития важнейших поведенческих навыков и ключевых компетенций, которые сегодня востребованы в высшем профессиональном образовании, на большинстве рабочих мест и в повседневной гражданской жизни. И, несомненно, менее всего они предназначены для выявления индивидуальных возможностей и склонностей студентов.

Анализ отечественного и зарубежного опыта показывают, что одним из инструментов реализации подобных образовательных задач является, так называемый, «портфель (портфолио) индивидуальных образовательных достижений студента» (PDP – Personal Development Portfolio), и как более высокая ступень технологии планирования профессиональной карьеры – «портфолио карьерного роста». В данном контексте «портфолио» рассматривается как способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента за определенный период его обучения. Основная цель «портфолио» состоит в повышении качества подготовки студентов высших учебных заведений путем формирования гармонично развитой личности обучаемого, осознающей содержание обучения, способной брать под личную ответственность и контроль достижение результатов своего образовательного и духовного развития, развивающего навыки рефлексии и самооценки¹. Согласно определения, приведенного в Методических рекомендациях по развитию компетенций студента вуза, «портфолио» рассматривается как «структурированный и последовательный процесс демонстрации студентом результатов своей образовательной и творческой деятельности и планирование процесса

¹ *Skills for Justice. Foundations Degree Framework for the Justice Sector.* – 2005.

личностного, профессионального и карьерного роста»¹, и является частью концептуальной контрольно-формирующей стратегии «Развития компетенций студента высшего учебного заведения», компонентами которой являются а) *формализованная* (оценочная) фиксация результатов образовательного процесса, сопровождаемая подтверждающими документами (аттестации, оценки, творческие задания, курсовые и дипломные работы, проекты, отчеты) и б) *рефлексивная* составляющая достигнутых результатов образовательной подготовки (планы, отчеты) с их поэтапным осмыслением.

Педагогическая философия портфолио предполагает: смещение акцента с того, что студент не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, разделу, предмету; интеграцию количественной и качественной оценок; перенос педагогического акцента с оценки на самооценку. Рабочей группой Министерства образования и науки России разработан подход², согласно которого задаются рамочные стандарты этого документа. В предлагаемом варианте портфолио состоит из трех разделов: «портфолио документов», «портфолио работ», «портфолио отзывов». Каждый раздел имеет описание по подходам к его наполнению, преимуществам каждого из разделов и существующим ограничениям.

Нам представляется целесообразным объединить указанные выше портфолио, в одном документе, уделив особое внимание реализации принципа рефлексии, так как рефлексивность, как профессионально важное качество личности, является «ключевой основой для структурирования всех других профессионально важных качеств в целостные системы»³. «Портфель», на наш взгляд, может иметь следующую форму:

Раздел 1. Введение в специальность.

1.1 Перечень ключевых и профессиональных компетенций (по специальностям и специализации подготовки).

1.2 Критерии оценки сформированности ключевых и профессиональных компетенций.

1.3 Организационные формы самоанализа курсантов (слушателей).

¹ <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/progressFiles/guidelines/progfile2001.asp>

² Новикова Т.Г. Папка индивидуальных учебных достижений «портфолио»: федеральные рекомендации и местный опыт // Директор школы. - № 7. - 2004. С.14-18.

³ Илларионова Т.Ф. Рефлексия как средство формирования профессиональной компетентности будущих педагогов. - <http://www.uor6.ru/uploads/1111550665/illarionova.doc>

Раздел 2. Индивидуальный план

2.1 Общие требования к формированию и развитию ключевых и профессиональных компетенций (выписка из ГОС ВПО третьего поколения).

2.2 Динамика развития ключевых компетенций (организационная форма).

2.3 Динамика развития профессиональных компетенций (организационная форма).

Для обеспечения внедрения и эффективного применения «портфолио» в образовательном процессе вузов МВД России представляется необходимым решение следующих задач:

1. Разработка перечня ключевых и профессиональных компетенций специалистов системы МВД России (на основе ГОС ВПО третьего поколения).

2. Унификация критериев оценки компетенций в рамках юридического вуза МВД.

3. Организация спецкурсов для персонала, отобранного для осуществления контроля и координации работы с портфолио (методистов учебного отдела, наставников, преподавателей).

4. Разработка механизмов учета содержания портфолио работодателем при приеме на работу.

5. Организация взаимодействия участников образовательного процесса, включая подразделения ОВД, определенные для прохождения профессиональной стажировки; общественные и иные организации и ведомства.

Мы полагаем, что реализация данных задач позволит осуществить переход на новую форму оценки индивидуальных достижений курсантов вузов МВД России – «портфолио», что в перспективе будет способствовать дальнейшей поддержке и стимулированию учебной мотивации курсантов; поощрению их активности и самостоятельности, расширению возможностей обучения и самообучения; развитию навыков рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности; содействию индивидуализации образовательной составляющей обучаемых и, несомненно, заложит дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации и профессионального роста.

А.Д. Каримова,

(Омская академия МВД России)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ВУЗЕ

В условиях модернизации высшего образования, инновационные процессы предполагают изменения в содержании профессионального образования, технологиях, целях, методах и результатах образования. В результате таких системных изменений в образовании может быть достигнуто новое качество – достижение компетентности субъектами образования, что в свою очередь требует внедрения инновационных форм оценивания и контроля.

Проблема оценки образовательных результатов неоднократно становилась объектом исследования ученых, однако вопрос о том каким образом, оцениваются результаты нелинейного образовательного процесса, специальным образом не рассматривался. Вместе с тем в образовательной практике вузов уже происходит переход на нелинейное построение образовательного процесса, при этом комплексная оценка образовательных результатов отсутствует. Накопленный в вузах опыт оценивания о результатах образования носит чрезвычайно фрагментарный и часто субъективный характер.

Надо отметить, что введение третьего поколения федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования актуализируют ориентацию образовательного процесса на результаты, сформированные на языке компетенций. Как считают западные эксперты, это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций.

На наш взгляд, введение представления о таких образовательных результатах, как компетенции необходимо. Современный рынок труда требует от отечественного вуза не просто подготовки компетентного в своей профессиональной сфере студента, овладевшего самыми последними достижениями науки и практики, а ориентированного самостоятельно добывать, анализировать информацию; эффективно жить и работать в быстро изменяющемся мире; творчески мыслить; видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути их рационального решения; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей их действительности и др.

Реализация целей и решение задач современной высшей школы в контексте новой концепции профессионального образования основывается на признании студента активным субъектом учебно-познавательной деятельности по освоению специальности. Такой подход соответствует известному положению о том, что только собственная деятельность, собственное напряжение являются средствами приобретения образования.

По мнению ученых РГПУ имени А.И. Герцена (Козырев В.А., Радионов Н.Ф., Тряпицына А.П.), профессиональная компетентность – интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Профессиональная компетентность всегда проявляется в деятельности¹.

Козырев В.А., Радионов Н.Ф., Тряпицына А.П. выделяют сущностные признаки компетентности: они постоянно изменяются (с изменением мира, с изменением требований к носителю компетентности); ориентированы на будущее (проявляются в возможностях, организовать свое образование, опираясь на собственные способности, с учетом требований будущего); имеют деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях (ситуациях); проявляются в умении осуществлять выбор, исходя из знания себя в конкретной ситуации; проявляются в мотивации на непрерывную самообразовательную деятельность.

В профессиональной компетентности выделяют ключевые, базовые и специальные компетентности.

Ключевые компетенции, необходимые для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в быстроменяющемся мире.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, юридической, экономической и т.д.).

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности.

¹ Гуманитарные образовательные технологии в вузе: Методическое пособие / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына и др.; Под ред. С. А. Гончарова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

Компетентностный подход к оценке результатов требует совершенствования подходов к их оцениванию. Направлениями совершенствования являются: первое направление - в сфере отбора содержания образования - компетентностный подход, междисциплинарный подход, творческие аспекты содержания подготовки. Второе направление характеризуется в форме предъявляемых заданий, то есть использование заданий с выбором ответа, а также заданий со свободно конструируемым ответом. Третье направление представлено в форме оценки — использование аутентичной оценки, самооценка, оценки уровня владения компетентностями, многомерной оценки, оценки деятельности. И четвертое направление описывается в форме представления результатов оценивания — переход от реально действующей в вузе четырехбалльной шкалы в одну из стандартных шкал типа интервальной, позволяющей повысить дифференцию и сопоставимость результатов студентов.

Кроме того, должны измениться сами методики оценки образовательных результатов: во – первых, поиск и отработка способов сочетания нормативных оценок с другими способами оценивания. Переход от принципа оценивания по соответствию некоторой норме к принципу оценивания обучающегося по результатам его собственного продвижения. Введение системы индивидуальных учебных планов как основы выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов студентов и способом их контроля. Во – вторых, поиск форм и способов привлечения учащихся к разработке принципов и критериев оценивания. Для этого необходимо раскрытие преподавателем своего учебного плана, своего рода декларация о намерениях. В любом случае критерии, по которым проводится оценивание, должны быть открыты для студента, он должен понимать и принимать их. В – третьих, разработка систем качественного оценивания, поиск способов их сочетания с другими системами, при этом качественная оценка должна фиксировать успешность выполнения студентом той или иной работы, эффективность затраченных студентом усилий, степень его продвижения. Так же современными методиками оценки образовательных результатов являются открытые защиты студентами своей деятельности (отчета о ней) как формы итоговой аттестации за определенный период (семестр, год), и методики, направленных на развитие рефлексивных умений и разработка на их основе системы самооценивания учащихся.

Изменение оценки достижений студентов происходит на основе взаимодополнения количественной (успеваемость) и качественной характеристики образовательных результатов: портфолио, профиль умений, дневник достижений и т.д.

Отметим, что к настоящему моменту выделяются следующие основные методики оценивания: оценивание стандартных образовательных результатов - тестирование; оценивание профессиональной деятельности - учебные проекты и оценивание развития рефлексивных умений: портфолио достижений, портфолио-отчет, портфолио-самооценка и т.д. Портфолио является одной из наиболее часто применяемых разновидностей аутентичного оценивания. Аутентичное оценивание – такой вид оценивания, который применяется, прежде всего, в практико-ориентированном образовании и позволяет оценить реальные достижения субъектов образования. Использование аутентичной оценки способствует, с одной стороны, объективизации оценки, а с другой — более глубокому и полному пониманию субъектами образовательного процесса сущности результатов обучения.¹

Более всего соответствуют логике инновационного развития образовательного процесса в вузе балльно-рейтинговая система оценивания, экспертная оценка решения студентами профессиональных задач с привлечением независимых экспертов, работодателей и т.д.

В подходах к оцениванию компетентностей как результатов образования выделяют несколько проблем.

Необходимость разработки компетентностнонаправленного оценивания образовательных результатов – одна из первых очередных и при этом наиболее сложных задач модернизации образования. Этот тезис иллюстрируют материалы опытно-экспериментальной работы в рамках концепции модернизации российского образования на период до 2010 года под названием «Компетентностный подход как новое качество образования».

Вопрос о профессиональных компетентностях для выпускников, обучающихся по разным направлениям подготовки, находятся на стадии разработки. При этом очевидно, что простого выделения компетенций недостаточно для эффективного их применения. Для этого необходимо выработать четкие и доступные критерии оценки компетентности. В целом, многие образовательные результаты

¹ *Гуманитарные образовательные технологии в вузе: Методическое пособие / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына и др.; Под ред. С.А. Гончарова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007*

трудно определяемы, для их фиксации нужны специальные измерения, характеристики, параметры и т. д. При использовании того или иного инструмента оценки, мы должны определить разрыв между достоверностью и надежностью этого инструмента, обеспечить объективность оценки. Здесь можно отметить и такую проблему, как пригодность использовавшихся ранее методов оценки (старые «инструменты») для проверки результатов составляющих профессиональной компетентности.

Компетентность приобретается и проявляется в деятельности, следовательно, формы оценивания должны носить деятельностный характер, при котором эксперты должны делать акцент на осуществление процесса выполнения заданий, а не на формальный результат.

Предлагаемые на сегодняшний день варианты оценки (количественные характеристики образовательных результатов: тесты, рейтинговая модель, мониторинговая модель) возлагают все контрольно-оценочные функции на преподавателя. Это закрепляет характерный для традиционной педагогики объектный подход к студенту, и не создает необходимых условий для осмысления студентами собственного продвижения, для рефлексии и самооценки.

При оценивании степени компетентности велик риск не увидеть продвижения конкретного студента, не различить наиболее значимые для него именно в данный момент образовательные задачи и собственные способы их разрешения.

Создает проблемы оценивания результатов при освоении образовательных профессиональных программ, тот факт, что профессиональная компетентность в полной мере проявляется только на этапе реальной профессиональной деятельности выпускника через несколько лет после окончания вуза. К тому же, надо отметить, что и образовательные эффекты не проявляются сразу.

Некоторые результаты образования зависят от огромного числа не только управляемых, но и случайных, неуправляемых факторов, а потому очень трудно установить точно, в итоге каких именно педагогических действий, каких причин, какого компонента образовательного процесса возник тот или иной положительный или отрицательный результат образования.

Нужно отметить, что возникают проблемы в переходный период внедрения зачетных единиц (например, создание нормативной базы балльно-рейтинговой системы и др.).

Сложившийся комплекс проблем, связанный с оцениванием, показывает, что российскому высшему образованию необходимо такое обновление, которое приведет к новому качеству результатов – признанию отечественного высшего образования в открытом европейском научном образовательном пространстве, повышению конкурентоспособности выпускников вузов, привлекательности самих вузов, мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава.

Е.Г. Смирнова,

кандидат физико-математических наук

(Омская академия МВД России)

ЭФФЕКТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК МЕТОД СТИМУЛЯЦИИ УЧАЩИХСЯ

Представляю вашему вниманию свой взгляд организацию образовательного процесса с нашими учащимися и «ненасильственные» методы стимуляции учеников в повышении успеваемости, в развитии навыков самообразования и выработки волевых качеств в достижении целей.

Общий уровень подготовленности поступающих в нашу академию довольно средний и даже низкий, поэтому преподавателю не приходится рассчитывать на сознательность и самостоятельность в получении знаний учащихся. Задача преподавателя не только выдать знания, но и научить учиться, мыслить самостоятельно, а также преподаватель должен объективно оценить учащихся.

Первокурсники попадают в новые сложные для них условия, поэтому их нужно поддержать психологически, например, можно сказать, что независимо от того как они учились в школе, здесь они начинают с чистого листа и им предстоит освоить не мало тем абсолютно новых, непересекающихся со школьной программой, и поэтому все оказываются в одинаковых условиях и имеют шансы хорошо учиться.

Я преподаю дисциплину «Математика» в основном для групп специальности «Финансы и кредит». Общий объем аудиторной нагрузки 300 часов, что укладывается в четыре семестровых курса, каждый из которых заканчивается экзаменом. За два года работы с одной группой я имею возможность испробовать разные методы воздействия на учеников, следить за их личностным ростом и прислушаться к просьбам и предложениям самих ребят по ор-

ганизацию учебного процесса. Хочу поделиться своим опытом и рассказать как я провожу занятия.

Первые занятия обычно начинаются с лекций, но настоящее знакомство с группой начинается с первых практических занятий. Очень важно чтобы на первом занятии большинство учеников получили положительную оценку. Это нужно для повышения их самооценки и для веры в собственные силы. Для этого в конце первого практического занятия я предлагаю довольно простые задачи на новую тему,. Благодаря готовым ответам проверяется эта работа сразу же и занимает эта первая мини самостоятельная работа 10 –15 минут вместе с оцениванием.

Пример: 30 учеников – 30 разных задач (простых, на новую тему). Кто решил – поднимает руку и называет номер варианта и ответ, если правильно, то получает «пять» и дополнительную задачу (чтобы не решал другим), у кого не правильно, тот получает «точку» и перерешивает, если перерешал правильно, то получает «четыре». Тот кто не дал правильного ответа остается с «точкой».

Оценки за мини- работу в большой журнал не проставляются. После двух – трех таких самостоятельных можно выстроить первый рейтинг группы. На очередном занятии я провожу переключку не в алфавитном порядке, а в убывающем по успеваемости порядке. Это всегда вызывает интерес, ребята переспрашивают на каком они месте, и очень многие, оказавшиеся в конце списка, подходят после занятия и спрашивают как подняться в списке, как отработать, просят задания на дом это при том, что в большом журнале двоек ни у кого нет!).

На занятиях приходится много решать задач у доски. Оценки за работу у доски я не ставлю и наоборот, прошу выходить к доске тех, кто плохо понял новую тему, так как они могут получить персональную консультацию у доски, поэтому проблем с желающими обычно нет, а если есть, то под рукой – рейтинг и нижние по списку идут к доске.

Когда тема заканчивается, проводится контрольная работа, цель которой, цель которой не учить, не стимулировать желание учиться, а объективно оценить полученные знания. Для объективной оценки нужно исключить возможность списывания. Для этой цели нужно использовать большое количество вариантов, а также заданий в контрольной работе должно быть много –

избыточность заданий держит в напряжении хороших учеников и им некогда решать задачи другим. Слабые ученики знают заранее сколько задач нужно решить на тройку и рассчитывают свои силы.

Для оценивания контрольной работы стандартная пятибальная шкала не подходит, я использую расширенную 15-бальную шкалу: 5, 5-, 4+, 4, 4-, 4=, 3+, 3, 3-, 3=, 3≡, 2+, 2, 1, 0.

3≡ означает: так и быть поставлю тройку, но это почти два,

2+ означает: ты конечно старался, кое-что получилось, но это мало на тройку,

1 – не решил правильно ни одно задание, 1 балл за присутствие,

0 – не присутствовал на занятие (по любой причине).

После такого оценивания почти каждый получает свое персональное место в рейтинге. Эти оценки (можно без знаков) ставятся в большой журнал.

В течении семестра рейтинг меняется несколько раз и можно проследить каждого есть у него прогресс или нет.

Я считаю, что справедливое и честное оценивание – залог авторитета преподавателя и позитивного отношения к предмету.

Другой подход требуется для освоения теоретического материала. Если просто вычитать лекции, научить решать задачи и ожидать, что к экзамену ребята самостоятельно выучат теоретический материал, то хороших оценок ждать не приходится. Работать с теоретическим материалом нужно научить.

Если тема занимает 3-4 , то накапливается довольно большое количество новых понятий, определений, свойств, утверждений, теорем, алгоритмов, формул и др.

После лекций, я провожу обычно коллоквиум по теории. Заранее объявляю список (около 20-30) вопросов, имеющих довольно короткие, но науконасыщенные ответы (формулировки теорем, список свойств, определения с примерами) и назначаю дату (дается реальное время на подготовку).

Письменная форма проверки теоретических знаний себя не оправдала (готовят шпаргалки). Вызываю к доске случайно выбранного курсанта и задаю два случайно выбранных вопроса. Стрессовая ситуация близка к экзаменационной, нужно мгновенно вспомнить нужное понятие и членораздельно его воспроизвести. Такая тренировка очень полезна как промежуточное звено перед экзаменом. Как ни странно курсанты и студенты просят проводить та-

кие коллоквиумы в течении семестра на все темы, потому что на своем опыте убедились как потом облегчается подготовка к экзамену. На такие занятия тратится много времени, но оно не в пустую.

Оценки после коллоквиума ставятся в большой журнал. В конце семестра у каждого имеется ряд оценок по теории и по практике и персональный рейтинг. Лучшим можно поставить «автомат», но на первом курсе не советую.

Уже к середине семестра можно выявить тотально неуспевающих и реальных претендентов не сдать экзамен, на таких можно воздействовать силовыми методами.

Итак, равнодушное отношение учащихся к соревнованию с другими и с самим собой толкает учеников на повышение успеваемости (играем на самолюбии). Объективное и честное оценивание – лишает ученика возможности несправедливого получения хорошей оценки, а значит учащиеся вынуждены учить и стараться.

Ю.В. Анохин,

доктор юридических наук, доцент

(Барнаульский юридический институт МВД России)

ПОДГОТОВКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МВД РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Реформирование системы МВД России, прежде всего, направлено на совершенствование оперативно-служебной деятельности подразделений органов внутренних дел. Это приоритетное направление невозможно успешно решить без кардинального реформирования системы подготовки профессиональных кадров в ведомственных вузах МВД России. По поручению Министра внутренних дел генерала армии Р.Г. Нургалиева Департамент кадрового обеспечения МВД России разработал проект ведомственной целевой программы «Реформирование системы работы с кадрами и профессионального образования МВД России на период до 2011 года». В соответствии с данной программой ставится задача по совершенствованию всей системы профессиональной подготовки и обучению кадров, созданию гибкой, многоуровне-

вой системы профессионального образования, улучшения качества подготовки специалистов.

Вопрос о профильной специфике ведомственных образовательных учреждений МВД России постоянно задают специалисты Министерства образования РФ. Сегодня вузам МВД России необходимо показать, в чем принципиальное отличие подготовки специалистов юридического профиля в ведомственных вузах МВД России от подготовки юристов в иных высших учебных заведениях. Мы должны готовить не просто юристов, а сотрудников органов внутренних дел с юридическим образованием, востребованных территориальными органами как специалистов в первую очередь.

Принципиальной отличительной особенностью подготовки специалистов в вузах МВД России должна стать их практическая направленность. Эта проблема возникла не сегодня, на ее актуальности я акцентировал внимание и ранее, однако моя идея три года назад не была услышана и воспринята. Сегодня на практическую направленность обучения акцентировал внимание Министр внутренних дел России Р.Г. Нургалиев, руководство Департамента кадрового обеспечения МВД России. В частности, об усилении практического обучения при подготовке кадров для органов внутренних дел неоднократно говорил начальник ДКО генерал-лейтенант милиции В.Я. Кикоть¹.

С моей точки зрения, выработка практических навыков использования полученных теоретических знаний должна начинаться с первого курса обучения, а не только с третьего, при распределении по специализации. Это направление было мной озвучено на заседании секции государственно-правовых дисциплин, проходившей 23-34 октября 2008 г. на базе Брянского филиала Московского университета МВД России. Сегодня на кафедре теории и истории государства и права нашего института с 2000 года активно разрабатываются и внедряются в учебный процесс такие элементы практической направленности закрепления теоретического материала как проведение практических занятий по различным темам. В частности, отрабатываются навыки определения структурных элементов нормы права в действующем законодательстве. Важность данной темы трудно переоценить в подготовке специалистов юридического профиля, она выступает базовой для всех юридических

¹ См.: Кикоть В.Я. Система образования МВД России // Вестник кадровой политики МВД России. 2008. № 3. – С. 15.

отраслевых дисциплин, поэтому мы не только даем теоретические знания по данной теме, но и на 4-х часовом практическом занятии учим правильно находить и анализировать норму права. Также разработаны методические рекомендации и соответственно проводятся практические занятия по другим темам предмета теория государства и права.

Таким образом, уже на первом курсе мы отрабатываем элементы практической направленности при получении теоретических знаний.

С 2008 года по инициативе кафедры теории и истории права и государства ввели в практику совместно с кафедрами уголовного процесса, уголовного права и криминологии, административного права и административной деятельности органов внутренних дел подготовку тем и научное руководство слушателями при подготовке выпускных квалификационных работ. С моей точки зрения, это будет способствовать как межкафедральному сотрудничеству в сфере изучения общих теоретических проблем, так и исследованию профессорско-преподавательским составом кафедры теории и истории права и государства проблем имеющих практическое значение, в том числе в деятельности органов внутренних дел.

Еще одним важным с моей точки зрения компонентом практической направленности обучения по нашей кафедре является введение третьего практического задания в экзаменационные билеты при сдаче Государственного экзамена по теории государства и права. Это своего рода мониторинг качества обучения выпускника. Здесь идет оценка его умений применить полученные знания при изучении не только теории государства и права, но и отраслевых дисциплин. В частности, содержатся задания по структуре и классификации норм права, структуре правоприменительного акта и т.д. И вы знаете, именно эти задания часто создают трудности у выпускников.

Это, на мой взгляд, подтверждает заявление начальника ДКО МВД России генерал-лейтенанта милиции В.Я. Кикотя о том, что молодые специалисты не готовы выполнять практические задачи¹.

Проведенные в системы МВД России контрольные срезы знаний выпускников ведомственных образовательных учреждений, а также мои личные беседы с отдельными выпускниками после начала их деятельности в подраз-

¹ См.: Кикоть В.Я. Система образования МВД России // Вестник кадровой политики МВД России. 2008. № 3. – С. 15.

делениях органов внутренних дел свидетельствуют о том, что основную трудность вызывают вопросы практического применения теоретических знаний по дисциплинам специализации. Нет достаточно отработанных навыков составления процессуальных документов. Это, конечно же, вызывает нарекания руководителей МВД-ГУВД по субъектам Российской Федерации. Следует признать высказываемые замечания о том, что не всегда достигается оптимальное сочетание теоретического и практического обучения. В этой связи начальник Центра обеспечения кадровой работы МВД России полковник милиции А.В. Юдин говорит о создании системы способной определить реальный уровень усвоения материалов по той или иной дисциплине и тем самым оптимизировать образовательный процесс¹.

С моей точки зрения, это действительно верное направление, которое необходимо грамотно применять на местах. С момента появления в нашем вузе Положения о рубежном контроле я высказывал критическое отношение к отдельным его позициям. Дело в том, что в существующем виде рубежный контроль не способствует своему изначальному назначению, т.е. выявлению качества знаний, усвоения материала обучаемыми по определенному блоку учебной дисциплины. В представленном виде рубежный контроль хорош для отчетности, столько-то аттестовано, столько-то не аттестовано и все. А ведь рубежный контроль должен служить основой для преподавателя по качеству усвоения пройденного материала. Поэтому я считаю, необходимо предусматривать проведение рубежного контроля в тематических планах, а результат определяться оценкой. Главная цель рубежного контроля должна состоять в том, чтобы обучаемый усвоил материал по определенному разделу, восполнил пробел в своих знаниях в случае получения неудовлетворительной оценки.

Вновь сошлюсь на А.В. Юдина, который отмечает, что «Выявление «слабых мест» будет способствовать перераспределению и коррекции учебных планов, выбору более рационального соотношения лекционных и практических занятий, а также устранению недоработок в методике изучения тех или иных предметов»².

¹ См.: Юдин А.В. Реформирование ведомственной системы образования // Экономический вестник МВД России. 2008. № 8. – С. 51.

² Там же. – С. 51-52.

Важным компонентом развития практических навыков у курсантов, слушателей является проведение различного рода практик, стажировок, учений и т.д. Организованные в нашем вузе практические занятия на базе Центрального РУВД г. Барнаула вызывают существенные нарекания. С моей точки зрения, сегодня у нас нет концепции методически правильной системы организации практического обучения с использованием специалистов в территориальных органах внутренних дел. И здесь нельзя не согласиться с утверждением В.Я. Кикотя об отсутствии налаженной системы наставничества. При проведении практических занятий в РОВД должен быть приоритетным принцип персонифицированного распределения и закрепления курсантов. Только в этом случае можно вести речь о результативности практических занятий. Созданию эффективной системы проведения практических занятий может служить образование профильных факультетов в институте. Кроме того, это будет способствовать и решению другой обозначенной В.Я. Кикотем задачи – назначение выпускников с учетом специализации и профиля подготовки в вузе. Несомненно, это потребует кропотливой работы от комплектовующих органов, т.к. нужно будет составлять прогноз ротации кадров в подразделениях и с учетом этого направлять на обучение по конкретному профилю.

Ориентации на приоритет практического обучения необходимо достичь и на факультете заочного обучения и прежде всего на факультете повышения квалификации. Здесь уместно вести речь о разработке сценариев проведения штабных учений, с учетом профиля обучающихся.

Таким образом, сегодня необходимо, с учетом требований МВД России, обеспечить оптимальное сочетание теоретического и практического обучения.

М.В. Бондарева,

кандидат юридических наук, доцент

(Омская академия МВД России)

**РАЗРАБОТКА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СПЕЦКУРСОВ
КАК ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К
ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»**

В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МВД РОССИИ

Вопросы компетентностного подхода к подготовке специалистов с высшим образованием не случайно находятся в центре внимания научной общественности. Вопрос о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность» достаточно подробно рассмотрен в литературе. Изложение взглядов, высказанных различными авторами в ходе дискуссии, не входит в задачи, поставленные при написании настоящей статьи, отметим лишь, что компетентностный подход предполагает, подготовку специалистов, обладающих не просто определенной совокупностью знаний, умений и навыков, а системой знаний, позволяющих выпускнику с первых дней работы успешно решать жизненные и профессиональные проблемы.

Специализацией выпускников ОМА МВД России, обучающихся по специальности 030501.65 «Юриспруденция» является предварительное следствие в органах внутренних дел, то есть наши усилия должны быть направлены на подготовку следователей и дознавателей. Эта задача, казалось бы, достаточно успешно решается. При подготовке этой статьи нами было проведено анкетирование слушателей 5-Ю курса, прошедших преддипломную практику. Из 96 опрошенных 86 человек или 89,6% опрошенных оценили свои знания в области уголовного права и умение квалифицировать деяния как достаточные для самостоятельной работы. Примерно то же количество опрошенных отметили достаточное для самостоятельной работы знание норм уголовно-процессуального права и умение составлять уголовно-процессуальные документы.

Однако, по нашему мнению, успокаиваться рано по следующим основаниям:

- 1) свыше 10% выпускников считают, что данные все-таки недостаточны;
- 2) выпускники не могут реально оценить свои знания, так как большая часть проходила преддипломную практику в окружных управлениях внутренних дел и сталкивалась, в основном, с расследованием преступлений против личности и собственности. Но следователи органов внутренних дел расследуют и иные категории дел, прежде всего экономические. И к расследованию этой категории дел наши выпускники оказываются подготовлены хуже всего. А компетентностный подход, как мы показали выше, предпола-

гает подготовку специалиста, в том числе следователя, способного качественно решать любые профессиональные задачи, применительно к следственной работе это означает умение расследовать все категории дел.

Сложившееся положение можно объяснить недостаточно разумным подходом к распределению бюджета учебного времени между дисциплинами. Если внимательно изучить рабочую программу, то там можно обнаружить ряд предметов, которые не способствуют ни формированию личности будущего специалиста, ни получению им профессиональных навыков.

В качестве другой причины можно назвать отсутствие междисциплинарных спецкурсов и соответственно связей между преподаваемыми дисциплинами. Проследить это можно на примере спецкурса «Расследование преступлений в сфере экономики». Для того, чтобы овладеть методикой расследования экономический преступлений, необходимо знание не только соответствующих статей Уголовного кодекса, необходимы серьезные знания в области гражданского права, арбитражного процесса, таможенного и налогового права. Соответствующие отрасли права курсанты изучают на 2-3 курсах, во время проведенного опроса свои знания по этим отраслям как достаточные оценили от 2 до 13 % слушателей 5 курса, остальные признали их недостаточными или явно недостаточными для самостоятельной работы. Не имея соответствующих знаний выпускники вряд ли смогут решить вопрос о достаточности оснований для возбуждения уголовного дела об экономическом преступлении, правильной квалификации действий виновного и т.п., тактически грамотно организовать следственные действия и правильно оформить их результаты.

Выход из сложившегося положения видится в создании междисциплинарных спецкурсов, когда изучению методики расследования соответствующего вида преступлений будут предшествовать занятия, на которых слушателя ознакомится с нормами, регулирующими отношения в данной сфере экономики, с особенностями уголовно-правовой квалификации соответствующих деяний, а после изучения методики расследования – закрепят полученные знания, составляя уголовно-процессуальные документы по использованным на предшествующих занятиях фабулам.

Представляется, что именно такой подход будут способствовать получению выпускниками компетенций, необходимых для решения стоящих перед органами предварительного следствия задач.

В.Н. Борков,

кандидат юридических наук, доцент

(Омская академия МВД России)

ОБУЧАЮЩИХСЯ НУЖНО ОРИЕНТИРОВАТЬ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Утвержденный Президентом Российской Федерации 31 июля 2008 г. Национальный план противодействия коррупции¹ предусматривает ряд мер по повышению профессионального уровня педагогических кадров. В нашей академии могут быть реализованы следующие названные в Плане направления:

«...а) повышение качества образовательных программ в области юриспруденции, в том числе увеличение практической подготовки обучающихся;

б) совершенствование системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров федеральных государственных образовательных учреждений высшего и послевузовского профессионального образования, реализующих программы в области юриспруденции;

в) воспитание у правоприменителей уважительного отношения к закону;

г) усиление антикоррупционной составляющей при преподавании учебных дисциплин, предусматривающих изучение правовых и морально-этических аспектов управленческой деятельности в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего и послевузовского профессионального».

Государственные образовательные стандарты, характеризую наших будущих выпускников, предполагают наличие у них умения толковать и применять законы, разрабатывать правовые документы, вскрывать и устанавливать факты правонарушений. Не менее важным качеством сотрудника органов внутренних дел является гражданская зрелость, уважение к закону, гуманность и вместе с тем, твердость и принципиальность в защите интересов

¹ *Российская газета.* – 2008. – 5 августа.

личности общества и государства. В перечне квалификационных требований, которые предъявляются к выпускнику следует подчеркнуть «понимание сущности и социальной значимости своей профессии», а следовательно, и уважения к ней.

Следует согласиться с положением, которое выносит на защиту в рамках своей докторской диссертации Н.И. Софьина: «В формирование профессиональной компетентности будущих специалистов большой вклад вносят те виды профессионально ориентированной самостоятельной работы, в которых заложена модель профессиональной деятельности»¹. К одной из основных компетенций сотрудника правоохранительных органов нужно отнести умение квалифицировать преступления, разграничивать их между собой способность отличить преступное поведение от административного правонарушения и правомерного поведения. Эти и ряд других вопросов решаются при проведении практических занятий.

С 2008/2009 учебного года кафедрой реализуются обновленные тематические планы, в которых существенно перераспределено время аудиторных занятий в пользу практического обучения. Если до 2008 г. практические занятия по дисциплине «Уголовное право» занимали 40 % времени отводимого на аудиторную работу, то сейчас 48 %. В разработанных кафедрой тематических планах больше внимания уделяется тренировкам по применению уголовно-правовых запретов на совершение наиболее распространенных преступлений против личности, собственности и общественной безопасности. Именно эти посягательства часто приходится раскрывать и расследовать, а потому и квалифицировать, нашим выпускникам.

Практические занятия по уголовному праву и смежным дисциплинам, к которым можно отнести: «Актуальные проблемы уголовного права», «Вопросы квалификации отдельных видов преступлений» не только вырабатывают навыки применения уголовного закона, но и имеют большое воспитательное значение. Как справедливо пишет В. Ландшeer: «Знания, умения и понятия – важные компоненты успеха во всех жизненных ролях, но они его не обеспечивают. Успех зависит также в не меньшей мере от установок, цен-

¹ Софьина Н.И. Психолого-акмеологические основы формирования профессиональной компетентности специалистов в системе учебно-научно-производственной интеграции: автореф. дисс... д-ра псих. наук. – СПб., 2007. – С. 13.

ностей, чувств, надежд, мотивации, самостоятельности, сотрудничества, усердия и интуиции людей»¹.

Ряд тем перечисленных дисциплин обладают высоким потенциалом формирования у обучающихся уважительного отношения к закону, имеют мощную антикоррупционную составляющую. Это «Преступления против государственной власти, интересов государственной службы и службы в органах местного самоуправления», «Преступления против правосудия». Уголовное право здесь имеет широкую социальную основу. Поэтому, при подготовке и проведении занятий активно используется судебно-следственная практика, приговоры судов. Задача состоит не только в рассмотрении реально возникающих в правоприменительной деятельности проблем квалификации. Преступления против интересов власти и службы, а также ряд преступлений против правосудия совершается должностными лицами, в том числе и правоохранительных органов. Комментируя примеры судебной практики, мы обязаны предостеречь наших выпускников от подобного противоправного поведения сформировать у них чувство острого неприятия к предательству долга службы, нарушению законных интересов граждан.

Большое предупредительное значение играют конкретные факты привлечения к уголовной ответственности наших выпускников. Так, Омским областным судом от 2 октября 2007 г. осуждены В.В. Палехин и Д.А. Мостовщиков. Будучи оперативными сотрудниками подразделения по линии налоговых преступлений УВД Омской области они получили взятку от предпринимателя в сумме 150 тыс. руб. за прекращение проверки по факту уклонения от уплаты налогов и уничтожение ее материалов. Подсудимым были назначены реальные наказания: Д.А. Мостовщикову – 3 года лишения свободы с отбыванием наказания в исправительной колонии строгого режима, В.В. Палехину – 2 года 6 месяцев². С.С. Сливенко и А.А. Перков в составе группы превысили должностные полномочия с применением насилия и специальных средств. Они нанесли множество ударов руками и ногами гражданину, подозреваемому в совершении грабежа, били его пряжкой солдатского кожаного ремня, надевали на голову полиэтиленовый пакет, ограничи-

¹ Ландшеев В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы. Вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 23.

² См.: *Архив* Омского областного суда за 2007 г. Уголовное дело № 86.

вая доступ кислорода. Приговором Советского районного суда г. Омска в 2007 г. С.С. Сливенко и А.А. Перкову было назначено наказание по 2 года лишения свободы условно¹.

Мы можем успокаивать себя доводами о том, что мы не учили наших курсантов брать взятки, истязать подозреваемых и заподозренных. Это неверная позиция. Следует вырабатывать у обучающихся устойчивый иммунитет к различным профессиональным девиациям, которые свойственны сотрудникам органов внутренних дел. Вооружить их не только тяжелыми кулаками, но и прочными знаниями, способностью к самообразованию и профессиональному росту. В 1992 г. я, не имея специального образования, после службы Вооруженных Силах перешел на работу в уголовный розыск в Ленинский РОВД г. Омска. Спустя год в отдел прибыли выпускники Омской школы милиции для прохождения стажировки. Стажер нашей зоны оперативного обслуживания сразу занялся оформлением карты района, восстановлением различных учетов, принес из дома фотоаппарат и снимал лиц представляющих оперативный интерес, которые попадали в поле нашего зрения. В общем, внес в нашу работу свежую струю, попытался сделать ее эффективнее. Выпускник нашего вуза оставил самое благоприятное впечатление своей увлеченностью, трудолюбием и компетентностью.

Кафедрой уголовного права проводится постоянный мониторинг возникающих на практике проблем применения уголовного закона. Преподаватели изучают судебно-следственную практику, общаются с коллегами из правоприменительных органов, адъюнктами заочниками и соискателями. С учетом потребностей практики будет скорректирован перечень предлагаемых тем дипломных работ. Личный состав кафедры по заявкам различных подразделений органов внутренних дел постоянно занимается разработкой рекомендаций по вопросам применения Уголовного кодекса Российской Федерации. Сейчас рассматривается вопрос о привлечении к этой деятельности наиболее подготовленных курсантов, что по нашему мнению также сыграет большую роль в формировании компетентных специалистов. Приобщение обучающихся к оптимизации законодательства и практики его применения, а в перспективе к новаторству и творческому труду будет способствовать совершенствованию деятельности органов внутренних дел.

¹ См.: *Архив* Советского районного суда г. Омска за 2007 г. Уголовное дело № 1-426.

Д.М.Сафронов,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России)

ВЫПУСКНИК ВУЗА МВД РОССИИ ДОЛЖЕН СООТВЕТСТВОВАТЬ ТРЕБОВАНИЯМ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫМ СОВРЕМЕННОЙ ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКОЙ

Осуществление образовательного процесса в юридическом Вузе, а, тем более, в Вузе МВД РФ, становится все более и сложным делом, и тому можно назвать несколько причин. К числу наиболее значимых, на наш взгляд, проблем в сфере образования (помимо недостаточного финансирования, увеличения номенклатуры дел по организации учебного процесса, а также существенно возросшем документообороте, с постоянно изменяющимися требованиями к материалам, используемым в учебном процессе) относится и отсутствие критериев, предъявляемых к выпускнику высшего учебного заведения.

Отбор и формирование таких критериев должно опираться на соответствующую правовую базу. При этом анализ основных документов в данной сфере показывают следующее. Федеральный закон от 22.08.1996 № 123-ФЗ (в ред. от 25.12.2008) «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» – основной образовательный документ – требований к выпускнику Вуза не содержит. Не содержит их и Закон Омской области «О государственной политике Омской области в сфере образования». Ведомственное правовое регулирование в МВД России также оставляет данный вопрос открытым. Изложенное позволяет констатировать, что образ выпускника Вуза МВД РФ в представлениях законодателя до настоящего времени не сложился. Не сложился он и в отдельных учебных заведениях. Тем не менее, образовательный процесс осуществляется.

Совершенствование учебного процесса, тем не менее, обуславливает необходимость выработки единых критериев выпускника, отвечающих представлениям Вуза, с одной стороны, и правоприменителя – с другой.

В чем особенности современной правоприменительной деятельности в контексте решаемой задачи. На наш взгляд, их несколько. Это непрерывно изменяющемся на всех уровнях от федерального до УВД по конкретному субъекту законодательстве. Кроме того, отсутствует единство правопримени-

тельной практики не только от региона к региону и от одного района к другому, но и от позиции лица, принимающего решение (дознатель, следователь, прокурор, судья).

Подготовить выпускника для отдельной административной единицы – задача вполне посильная. Однако необходимость обеспечить (все) комплектующие органы в различных регионах нашей страны квалифицированными специалистами при соблюдении этих условий делает выполнение Вузом своих задач невозможным. Нам представляется, этого и не требуется. С очевидностью можно констатировать, что современный выпускник должен уметь ориентироваться в действующем законодательстве и учитывать отдельные особенности правоприменительной деятельности. В процессе работы он должен уметь восполнять пробелы в знаниях с учетом сферы деятельности, и сопоставлять частную (местную) практику с требованиями законодательства.

Для этого необходимо научить выпускника методу познания. И это ключевое требование.

Его выполнение возможно лишь при значительном использовании инновационных технологий, в основе которых лежат методы активизации мыслительной деятельности обучаемых. Традиционные способы обучения, используемые на первоначальном его этапе формирования понятийного аппарата, должны уступить место занятиям, в ходе проведения которых будет проверяться не только наличие знания, но и умение его применить. Эти навыки можно развивать увеличением прикладной направленности занятий, использованием методик, заставляющих обучаемого не только и не столько получать готовые знания, сколько уметь их накапливать, делая выводы на примере решения конкретных ситуаций.

Использование только классических методик преподавания может привести к тому, что к моменту окончания заведения, знания, полученные на начальном этапе обучения, перестают быть актуальными.

Достижению указанной цели – овладение методом познания – способствует постоянное совершенствование учебного процесса в целом и по отдельным направлениям и кафедрам. В частности, на кафедре уголовного процесса Омской академии МВД РФ введены специальные дисциплины «Предварительное следствие в ОВД», «Дознание в ОВД», «Адвокатура», «Охрана прав личности», преподавание которых направлено на более глубо-

кое и системное применение знаний полученных на общих дисциплинах, таких как «Уголовный процесс» и «Правоохранительные органы». Специальные дисциплины преподаются и на других кафедрах.

Таким образом, в целом, мы можем констатировать, что Высшие учебные заведения организуют работу, направленную на подготовку качественного специалиста для работы в правоохранительных органах в современных условиях.

Вместе с тем, усилия только учебного заведения заведомо обречены на провал, если они не будут корректироваться с учетом изменяющихся стандартов практической деятельности. Определенным способом контроля в данном случае выступает участие практического работника в проведении итоговой государственной аттестации. В нашем случае председателем комиссии выступает, как правило, руководитель УВД по Омской области.

Однако использование практических работников только в государственной аттестации и на заседаниях научных кружков вряд ли может быть оценено как достаточное. Организация занятий с участием практических работников в числе прочих мер потребует предварительного согласования с руководством УВД, перестроение учебного процесса, решением вопросов кадрового и финансового характера. Сейчас такое «вовлечение» строится на личных контактах и доброй воле практических работников.

В настоящее время наметился определенный разрыв между высшими учебными заведениями и правоприменительными органами. Одним из его проявлений является ситуация, получившая закрепление уже на законодательном уровне: имеет место система повторного контроля качества обучения и подготовки специалиста.

В частности после получения высшего юридического образования сдача повторно квалификационного экзамена предусмотрена Законом «О статусе судей» от 26.06.1993 г. № 3132-1 (ч.3 ст.5); Федеральным законом «Об адвокатской деятельности и адвокатуре» от 31 мая 2002 года № 63-ФЗ (ч. 3 ст. 9); «Основами законодательства о нотариате в Российской Федерации» (ч. 1 ст. 2).

Фактический контроль качества знаний проводится и при приеме на работу (службу) и в ряде иных ведомств (например, прокуратуре).

Таким образом, органы и учреждения, работающие в сфере оказания правовых услуг населению, фактически создали дополнительную систему оценки качества подготовки лиц, принимаемых к ним на работу.

Подобные введения вызваны, помимо заявленных целей отбора высококвалифицированных кадров, и определенным недоверием к диплому о высшем юридическом образовании.

Полагаем, согласование требований к выпускнику высшего учебного заведения между вузом и правоприменительными органами при обоюдном согласии будет способствовать повышению не только качества обучения, но и уменьшить процесс взаимной адаптации выпускников и работодателей.

И.П. Пилюшин,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России)

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МВД РОССИИ

Не вызывает сомнения, что качественно выполнить какую-либо трудовую операцию способен только подготовленный работник, т.е. обладающий соответствующими знаниями и практическими навыками. Подготовка профессионала для выполнения работы в любой сфере человеческой деятельности всегда являлась первостепенной задачей образовательного процесса. В недалеком прошлом связь теории с практикой признавалась одним из принципов учебного процесса советской высшей школы¹.

В настоящее время среди ученых и практических работников органов внутренних дел (далее – ОВД) отмечается существенный разрыв между результатами профессиональной подготовки курсантов высших учебных заведений (далее – вуз) МВД России и требованиями практики². Ненадлежащее

¹ См.: *Зиновьев С.И.* Учебный процесс в советской высшей школе. – М. – 1975. – С. 6.

² См.: *Иванова Е.С.* Повышение качества профессиональной подготовки курсантов следственной специализации в вузах МВД России: Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – С. 3; *Баклашов В.А.* Оценка и формирование профессиональной мотивации учения у курсантов вузов МВД России - будущих оперативных работников: Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – С. 1; *Баранникова Н.В.* Повышение качества профессиональной подготовки следователей в вузе МВД России с учетом региональной специфики: Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – С. 3; *Мухина Г.А.* Формирование

выполнение следователями, оперативными работниками, участковыми уполномоченными милиции и другими сотрудниками ОВД своих профессиональных обязанностей наглядно проявляется и в обыденной жизни.

Исследователи данной проблемы выделяют следующие причины:

- преобразования, произошедшие, в том числе, в правоохранительных органах;
- изменение практики применения законодательства и условий деятельности сотрудников ОВД¹;
- существенные структурные изменения высшей школы, что выразилось в резком увеличении численности студентов, количества государственных и негосударственных вузов и их филиалов²;
- ведомственное влияние.

Для определения способов устранения этого разрыва, целесообразно вновь обратиться к советской системе подготовки специалистов с высшим образованием. Например, в военных вузах страны исповедовался девиз: «Учить тому, что необходимо на войне». Перефразируя данное высказывание можно сформулировать, на наш взгляд, главное направление практикоориентированного обучения в вузах МВД России, заключающееся в том, что будущих работников органов внутренних дел необходимо учить тому, что необходимо в их повседневной профессиональной деятельности. Вместе с тем, возникает вопрос о том, как его претворить в жизнь.

Ряд исследователей, занимающихся данным направлением научной деятельности, дают различные рекомендации. Например, профессиональную подготовку будущих следователей необходимо приблизить к практической деятельности, рассматривая типичные проблемы, возникающие в ходе расследования преступлений, их стажировку организовывать в следственных подразделениях³. Предлагается увеличение количества практических занятий, организация лекций, семинаров и практических занятий в подразделениях органов внутренних дел с участием преподавателей юридических вузов,

профессионализма у курсантов юридических вузов МВД - будущих следователей: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Калининград, 1998. – С. 4.

¹ См.: *Иванова Е.С.* Указ. соч. – С. 3; *Баклашов В.А.* Указ. соч. – С. 1.

² См.: *Сальников Н., Бурухин С.* Реформирование высшей школы: актуальное состояние и проблемы // *Высшее образование в России.* – 2008. – № 8. – С. 3.

³ См.: *Иванова Е.С.* Указ. соч. – С. 22.

использование интерактивных методов преподавания (деловые, ролевые игры, работа в малой группе)¹. Все это, безусловно, можно рассматривать в качестве элементов практикоориентированного обучения.

Однако нельзя не заметить то, что в настоящее время, чем больше принимается различных законов, тем меньше они исполняются, создание новых контролирующих органов, структур, не способствует большему выявлению правонарушений. Вопиющие факты повсеместного несоблюдения законов работниками правоохранительных органов, в том числе, сотрудниками органов внутренних дел, которые и призваны защищать граждан преступных проявлений, заставляет задуматься о приоритетах в практикоориентированном обучении будущих следователей, оперативных работников и т.п.

Не вызывает сомнения то, что в стенах вуза системы МВД России можно подготовить выпускника с твердыми знаниями, определенными навыками будущей профессии, но будет ли это гарантировать надлежащее применение им норм права в своей повседневной деятельности. Складывается парадоксальная ситуация, чем глубже выпускник соприкасается с предстоящей практической работой, тем очевиднее проявляется разрыв между теоретическим знаниями и правильностью их применения в правоохранительной деятельности. Будущий правоприменитель, вооруженный соответствующими знаниями и позитивными навыками, в практической деятельности, зачастую, не имеет возможности их применить надлежащим образом, поскольку ему навязывается иное понимание и применение закона, зачастую граничащее с его нарушением. На наш взгляд, это ведет к тому, что негативная практика, образно выражаясь, подминает право под себя. Складывается ощущение, что реализуется иной «придуманный» закон. В связи с чем возникают вопросы о том, нужно ли устранять этот разрыв и о целесообразности ориентирования профессиональной подготовки выпускников вузов МВД России на практическую деятельность, которая, зачастую, мягко говоря, не соответствует закону. Напрашивается вывод о необходимости обережения курсантов, слушателей от порочной, негативной деятельности по применению права.

¹ См.: Баранникова Н.В. Указ. соч. – С. 12, 13.

На наш взгляд, выход видится в том, что будущему поколению правоприменителей изменять необходимо сложившуюся негативную практику, а не изменяться самим, формировать ее на основе, а не вопреки закону. Здесь, актуальность приобретают нравственно-этические (морально-нравственные) качества выпускника¹. Традиционно данный аспект рассматривают в контексте умения сотрудника органа внутренних дел противодействовать влиянию со стороны криминалитета². Исходя из логики наших рассуждений, будущему правоприменителю необходимо уметь противостоять не только преступному давлению, но и навязыванию негативной практики применения закона. В такой ситуации морально-нравственные нагрузки на выпускников, безусловно, существенно возрастают, что, в том числе, способствует их оттоку из органов внутренних дел. По этой причине в следственном аппарате ОВД фактически нет опытных следователей, профессиональное ядро просто не успевает сформироваться.

В этой связи, очень важно, чтобы каждый обучающийся уяснил для себя цель поступления в вуз, осознал побудительную причину овладения ремеслом следователя, оперативного работника, участкового уполномоченного милиции и т.п. Курсанту, слушателю необходимо обладать внутренней позитивной мотивацией выбора своей профессии³. Полагаем, что именно это позволит выпускнику преодолеть неизбежные морально-нравственные нагрузки, «не сломаться», в связи с надлежащим применением закона и выполнением своих функциональных обязанностей.

Таким образом, напрашивается вывод о том, что в настоящее время в качестве приоритетов в практикоориентирующем обучении целесообразно рассматривать, в том числе, формирование у курсантов, слушателей вузов МВД России, нравственно-этических (морально-нравственных) и мотивационных компонент.

¹ См.: Шелепова М.А. Педагогические условия профессиональной адаптации будущих следователей в вузе МВД России: Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – С. 15.

² См.: Шелепова М.А. Указ. соч. – С. 14.

³ См.: Баклашов В.А. Указ. соч. – С. 7; Мухина Г.А. Указ. соч. – С. 9; Беленько И.А. Формирование умений профессионального общения у курсантов юридических вузов МВД России: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Челябинск, 2005. – С. 20.

Д.А. Тоточенко,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПО ПРОФЕССИИ ОПЕРАТИВНЫЙ УПОЛНОМОЧЕННЫЙ УГОЛОВНОГО РОЗЫСКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Профессиональный (квалификационный) стандарт по профессии оперативный уполномоченный уголовного розыска (далее – профессиональный стандарт) предназначен для решения вопросов, связанных с обеспечением эффективной системы управления личным составом подразделений уголовного розыска и качеством результатов служебной деятельности, регулированием трудовых отношений в подразделениях органов внутренних дел.

Стандарт является нормативным документом, предназначенным для определения должностных обязанностей сотрудников органов внутренних дел, планирования их профессионального роста, организации профессиональной подготовки и повышения квалификации соответственно развитию требований к результатам служебной деятельности, подбору, расстановке и использованию кадров, а также обоснованию предъявляемых требований, используемых при проведении аттестации сотрудников.

Профессиональный стандарт отражает минимально необходимые требования к профессиональному уровню сотрудников уголовного розыска с учетом обеспечения качества служебной деятельности. При разработке должностных инструкций допускается расширение и уточнение перечня должностных обязанностей сотрудников органов внутренних дел, основных умений, навыков и знаний, необходимых для их выполнения с учетом особенностей организации службы и управления, а также их прав и ответственности. Профессиональный стандарт унифицирует сходные должности в различных регионах Российской Федерации. Поскольку сотрудники могут выполнять сходные должностные обязанности на одном квалификационном уровне, стандартом зафиксирован общий характер требуемых знаний, умений и навыков. Это облегчает обмен практическим опытом и технологиями между регионами.

Профессиональный стандарт состоит из трех частей.

В первой части указываются: наименование обобщенной и конкретной профессии, код по классификатору профессий, квалификационный уровень, направление деятельности сотрудников, наименование должностей сотрудников, требуемый уровень их образования, практического опыта работы по профессии, требования к повышению квалификации и аттестации. Требуемые уровни образования сотрудников приведены в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании».

Во второй части профессионального стандарта приведен перечень должностных обязанностей для сотрудников соответствующего уровня.

В третьей части профессионального стандарта приведен перечень основных умений, навыков и знаний, необходимых для выполнения должностных обязанностей сотрудника уголовного розыска, указанных во второй части профессионального стандарта.

Должностные обязанности представлены в виде перечня конкретных должностных задач, выполнение которых позволяет сотруднику реализовать трудовые функции в границах его компетенции.

Для решения каждой конкретной должностной задачи установлен набор основных умений и навыков, представляющих собой доведенное до автоматизма, но осознанное умение решать тот или иной вид задачи, а также перечень необходимых основных знаний, отражающих содержание программ обучения сотрудников в соответствующей области.

По нашему мнению, в качестве должностных обязанностей сотрудника уголовного розыска, которые наиболее целесообразно включить во вторую часть профессионального стандарта следует выделить:

- изучение и анализ складывающейся на обслуживаемой территории и объектах оперативной обстановки;
- защита жизни, здоровья, прав и свобод граждан от преступных и иных противоправных посягательств;
- формирование учетов;
- выявление лиц, представляющих оперативный интерес;
- осуществление оперативной проверки лиц, представляющих оперативный интерес;
- предупреждение замышляемых и подготавливаемых преступлений;
- пресечение преступлений;

- выявление условий, способствующих совершению преступлений, и принятие в пределах своей компетенции мер по их устранению;
- участие в проведении комплексных оперативно-профилактических операций;
- раскрытие тяжких преступлений против личности;
- раскрытие имущественных преступлений;
- раскрытие преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков;
- раскрытие преступлений несовершеннолетних;
- обслуживание закреплённой территории и объектов;
- осуществление оперативной проверки лиц, задержанных и арестованных за преступления и правонарушения;
- формирование негласного аппарата;
- воспитание и обучение негласного аппарата;
- взаимодействие с другими службами и подразделениями органов внутренних дел;
- проверка заявлений и сообщений о преступлениях;
- розыск лиц, скрывшихся от органов дознания, следствия и суда, а также пропавших без вести;
- установление личности неопознанных трупов;
- осуществление работы по делам оперативного учета;
- осуществление оперативно-розыскного сопровождения расследования по уголовным делам;
- выполнение письменных поручений следователя и решений суда;
- принятие мер по возмещению гражданам и организациям материального ущерба, причиненного преступными действиями;
- выполнение на основе международных договоров (соглашений) запросов правоохранительных организаций и служб других государств;
- дежурства в составе следственно-оперативной группы;
- повышение профессиональной квалификации.

Для решения каждой конкретной должностной задачи в профессиональном стандарте установлен набор основных умений и навыков, представляющих собой доведенное до автоматизма, но осознанное умение решать тот или иной вид задачи, а также перечень необходимых основных знаний, отра-

жающих содержание программ обучения сотрудников в соответствующей области.

В заключении следует подчеркнуть, что профессиональный стандарт по профессии оперативный уполномоченный уголовного розыска является основой формирования профессиональной компетенции сотрудников уголовного розыска и предназначен для определения должностных обязанностей сотрудников уголовного розыска, организации профессиональной подготовки и повышения квалификации, подбора, расстановки и использования кадров, а также обоснования предъявляемых требований, используемых при проведении аттестации сотрудников уголовного розыска.

В.А. Литвинов,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России)

А.П. Подшивалов,

(Омская академия МВД России)

**ДИСЦИПЛИНА «ПРАКТИКУМ ПО ДОКУМЕНТИРОВАНИЮ
КРИМИНАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ЛИЦ, СОВЕРШАЮЩИХ
ПРЕСТУПЛЕНИЯ» КАК НОВАЦИЯ ДЛЯ ПРИОБРЕТЕНИЯ
НАВЫКОВ ПО ОФОРМЛЕНИЮ ДОКУМЕНТОВ, СВЯЗАННЫХ
С ОСУЩЕСТВЛЕНИЕМ ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Как известно процесс обучения складывается из двух взаимосвязанных форм: получения теоретических знаний, привития определенных навыков и умений. Теоретические знания, опыт и умения формируются в зависимости от профиля подготовки соответствующего образовательного учреждения. В Омской академии МВД России, специализирующейся, в основном, на подготовке специалистов для оперативных подразделений органов внутренних дел преподается дисциплина «Оперативно-розыскная деятельность органов внутренних дел», где теоретическими знаниями курсанты овладевают в процессе прослушивания лекций, рассмотрения вопросов на семинаре и самостоятельной подготовки. Навыки же и умения приобретаются при проведении различных видов практических занятий. Следует отметить, что в настоящее время в обучении наблюдается смена приоритетов в сторону полу-

чения курсантами не столько теоретических знаний, сколько привитие им соответствующих навыков и умений. Об этом свидетельствует прохождение практических занятий с курсантами в оперативных подразделениях УВД по Омской области. Руководители, а также сотрудники данных подразделений желают видеть в будущих специалистах хотя бы начальные навыки по проведению оперативно-розыскных мероприятий, применению специальной техники, ведению дел оперативного учета и т.д. Однако главное требование с их стороны предъявляется к умению правильно оформлять:

- результаты проведенных оперативно-розыскных мероприятий;
- информацию, полученную из различных источников, в том числе от лиц, содействующих оперативным подразделениям на конфиденциальной основе;
- заведение дел оперативного учета, их ведение и прекращение;
- планы по делам оперативного учета.

Безусловно, что по дисциплине «Оперативно-розыскная деятельность органов внутренних дел» для приобретения навыков по оформлению различной документации предусмотрены аудиторные практические занятия, а также следственно-оперативные учения. В ходе их проведения курсантам предоставляются различные типовые ситуации, встречающиеся в деятельности оперативных подразделений, а также фабулы нераскрытых преступлений с предусмотренными в них вводными, которые требуют глубокий и всесторонний анализ с последующим составлением соответствующих документов. Так, по Общей части подобные практические занятия предусмотрены по темам 3 (Учеты, используемые в ОРД ОВД), 5 (Опрос), 6 (Оперативная установка), 9 (Иные оперативно-розыскные мероприятия), 11 (Привлечение граждан к конфиденциальному содействию), 12 (Руководство лицами, конфиденциально содействующими органам внутренних дел), 14 (Финансовое обеспечение ОРД ОВД), 16 (Предварительная оперативная проверка), 17 (Оперативная разработка), 20 (Обеспечение решения задач ОРД конфиденциальными сотрудниками), 21 (Документирование действий проверяемых и разрабатываемых лиц), 22 (Реализация материалов оперативной разработки), 23 (Оперативная разработка задержанных и арестованных). Из приведенной тематики, видно, что по большинству тем предусмотрены практические занятия, в ходе которых оформляются соответствующие документы. Однако 78 часов, выде-

ленных на составление документации, из 222, предусмотренных по Общей части, полагаем, все же не достаточно для приобретения навыков в составлении оперативно-служебных и учетно-регистрационных документов. Аналогичная картина складывается и по преподаванию Особенной части дисциплины «Оперативно-розыскная деятельность органов внутренних дел». Не достаточно также времени на составление оперативно-служебных документов в процессе следственно-оперативных учений, проводимых на третьем и четвертом курсах. Об этом красноречиво свидетельствуют сформированные дела оперативного учета, при анализе которых проглядывается скудность в оформлении даже необходимых материалов.

В связи с требованием практики Департаментом кадрового обеспечения МВД России была разработана Примерная программа дисциплины «Практикум по оперативному документированию в сфере борьбы с преступностью» для образовательных учреждений высшего профессионального образования МВД России. На основании Примерной программы, утвержденной Центром обеспечения кадровой работой МВД России, кафедрой ОРД ОВД Омской академии МВД России подготовлена Рабочая учебная программа дисциплины «Практикум по документированию криминальных действий лиц, совершающих преступления».

Целью новой дисциплины является формирование у курсантов и слушателей теоретических знаний и практических навыков, необходимых для фиксации действий проверяемых и разрабатываемых лиц путем применения технических средств и составления оперативно-служебных документов для последующего использования полученных фактических данных.

На изучение данной дисциплины отводится 100 часов, из них: по очной форме обучения – 52 часа аудиторных занятий, 48 часов – самостоятельной подготовки, по заочной форме обучения – 10 часов аудиторных занятий, 90 часов – самостоятельной подготовки.

В основном разделе программы предложены темы, подлежащие изучению, и подготовлены основные вопросы по каждой из них.

Полагаем, что предложенная структура названной Рабочей программы дисциплины позволит в некоторой степени решить задачи, связанные с получением курсантами теоретических знаний и приобретением определенных

навыков по осуществлению оперативно-розыскного производства по делам оперативного учета.

Предложенные лекции и практические занятия по шестнадцати наиболее важным темам являются дополнением к практическим занятиям, предусмотренным по Общей части дисциплины «Оперативно-розыскная деятельность органов внутренних дел», в ходе которых курсанты также оформляют некоторые оперативно-служебные документы.

Лекции и практические занятия охватывают следующие важные темы, в ходе которых предполагается приобрести навыки по осуществлению оперативно-розыскного производства:

- использование оперативно-розыскных учетов в решении задач по делам оперативно-розыскного производства;
- основания и порядок оперативно-розыскного производства по делам оперативного учета;
- условия проведения оперативно-розыскных мероприятий, а также основания и порядок рассмотрения материалов, ограничивающих конституционные права и свободы человека и гражданина;
- особенности привлечения и использования граждан в решении задач оперативно-розыскного производства;
- документирование противоправных действий проверяемых и разрабатываемых лиц по делам оперативно-розыскного производства;
- фиксация противоправных действий проверяемых и разрабатываемых лиц;
- представление результатов оперативно-розыскной деятельности органу, дознания, следователю или судье;
- контроль и надзор за оперативно-розыскным производством по делам оперативного учета.

Кафедрой ОРД ОВД по таким занятиям, как использование оперативно-розыскных учетов в решении задач по делам оперативно-розыскного производства, способы решения задач по делам оперативно-розыскного производства, основания и порядок оперативно-розыскного производства по делам оперативного учета предлагаются практические ситуации, поскольку по этим темам может быть различная вариация в составлении оперативно-служебных документов.

Особо обращено внимание на занятия, предусматривающие составление документов, связанных с выявлением потенциальных свидетелей, предметов и документов, а также фиксацией противоправных действий проверяемых и разрабатываемых лиц. Названные фактические данные обнаруживаются при проведении оперативно-розыскных мероприятий, разрешенных при осуществлении оперативно-розыскной деятельности, которых, как известно 14. Поэтому на практических занятиях курсантам предлагаются к рассмотрению особенности документирования в отдельности по каждому ОРМ или группе ОРМ.

В рамках тем, связанных с основаниями и порядком оперативно-розыскного производства по делам оперативного учета особо уделено внимание на составление планов, которые призваны решать одну из основных задач оперативно-розыскной деятельности – документирование действий проверяемых и разрабатываемых лиц. Следует отметить, что планы проведения оперативно-розыскных мероприятий по каждому делу оперативного учета специфичны. Их составление, полагаем, будет способствовать приобретению навыков по обнаружению и закреплению фактических данных для последующего использования в процессе доказывания.

По другим названным темам практические занятия построены таким образом, чтобы в процессе их оформляются документы, наиболее часто используемые в практической деятельности оперативных подразделений, а также предусмотренные законодательными и ведомственными нормативными актами. Оперативно-розыскная деятельность является вспомогательной по отношению к уголовно-процессуальной деятельности. Результаты, полученные при проведении оперативно-розыскных мероприятий, в основном используются для достижения задач уголовного судопроизводства. Поэтому важное значение имеет приобретение навыков в оформлении оперативно-служебных документов, связанных с предоставлением результатов ОРД органу дознания, следователю, прокурору или судье.

Таким образом, обобщая изложенное можно сделать следующий вывод, введение специального курса «Документирование» является новацией в преподавании дисциплины «Оперативно-розыскная деятельность органов внутренних дел» посредством которого решается основная задача, диктуемая практической деятельностью оперативных подразделений органов внутрен-

них дел, - приобретение навыков и умений по составлению различных документов, связанных с осуществлением оперативно-розыскной деятельности.

А.И. Воронов,

кандидат педагогических наук, доцент

(Омская академия МВД России)

ФОРМИРОВАНИЕ ВЕДУЩИХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

При формировании двигательных компетенций курсантов всегда возникает проблема наработки двигательных компонент, которые могут быть использованы сотрудником в двигательных действиях при выполнении служебных заданий или при самозащите от вооруженного или невооруженного нападения. То есть, сформированные двигательные навыки должны обладать инвариантностью позволяющей сотруднику с их использованием и на их основе строить свое двигательное поведение сообразно складывающейся обстановке. Следовательно, обучение курсантов на занятиях по физической подготовке должно содержать в своей основе физические упражнения и задания позволяющие формировать подобные инвариантные двигательные навыки.

При обучении сотрудников профессионально-прикладным двигательным действиям актуальным является вопрос, что же должно войти в содержание процесса обучения? Каким образом должны строиться (организовываться) двигательные учебные ситуации, попадая в которые сотрудник смог бы научиться действовать, чтобы впоследствии в реальной службе находить адекватные ответы на предъявляемые условия? Все дело в том, что реальные служебные ситуации многообразны и различны по ряду параметров. Научить сотрудников действовать в этих ситуациях или хотя бы рассмотреть их, в силу объемности в рамках организованных занятий, не представляется возможным. Однако это вовсе не означает, что дело это безнадежное и маловероятное. В связи с этим хотелось бы попытаться изложить ряд соображений имеющих отношение к двигательному обучению курсантов вузов МВД России.

Прежде всего, на наш взгляд, предмет учения должен стать предметом деятельности, пусть и учебной. Сделать совпадение этих предметов по цело-

му ряду характеристик (способствующих их «положительному» переносу из учебной в реальную среду) – предмету предстоящей деятельности, - вот в чем основная задача педагога. Здесь следует еще раз обратить внимание на то, что так называемое двигательное действие (часто воспринимаемое специалистами как синоним слова прием), это средство решения возникающих ситуаций, а иногда и средство их создания. Таким образом, средство, а не конечная (итоговая) цель. Поэтому использование (применение) приемов, способов (двигательных действий) должно доминировать в обучающих программах, а формирование техники этих средств (приемов, двигательных действий) должно стать лишь промежуточным звеном, а не главным (по сути итоговым) как это происходит в настоящее время. Это, конечно же, взаимосвязано, т.е. применение физической силы «востребует» определенную технику, или, наоборот, конкретная техника может быть «успешной» или «неуспешной» в той или иной практической (реальной) служебной двигательной ситуации. Поэтому замена по сути «демонстрации» приемов (средств, двигательных действий, физических качеств) на их «применение», «использование» в учебных ситуациях позволяющих обучаемым через тренировку и самоанализ приобретать опыт деятельности в реальных (или близких к реальным) режимах служебного двигательного поведения. Вот это и должно стать основным содержанием профессионально-прикладного обучения сотрудников милиции, в том числе в занятиях по физической подготовке. Структурирование содержания двигательного обучения от определения целей, задач, состава двигательных действий, а также различных (прежде всего физических, функциональных) возможностей занимающихся – краеугольный камень сегодняшнего профессионально-прикладного обучения. Цели и задачи любого двигательного действия могут быть сформулированы с учетом возможностей обучаемых и реально складывающейся ситуации, т.е. цели и задачи тем более звучат по-разному в зависимости от того, для кого конкретно они определяются. Они меняются также по мере приобретения соответствующего (двигательного, прежде всего) опыта, тренированности, знаний и т.п. В самом деле все течет, все меняется... Поэтому в служебных ситуациях будущий сотрудник милиции должен научиться не только реагировать, но действовать. Не только (и не столько) демонстрировать свои двигательные возможности, но, прежде всего, применять их. Не столько учить (заучивать)

сколько совершенствоваться в применении. Через сознание (самоанализ) к подсознательному (интуитивному) двигательному поведению. Таков маршрут профессионально-прикладного обучения двигательным действиям сотрудника милиции. Деятельностный подход в обучении - деятельный сотрудник в практике.

Поэтому стремятся так подобрать учебный материал, чтобы наилучшим образом использовать положительный перенос и избежать отрицательного переноса.

Следует отдавать себе отчет в том, что сотрудник милиции в профессиональной деятельности вряд ли будет демонстрировать приемы, но обязательно применять их в реальных условиях, то есть с соблюдением складывающейся ситуации, планированием своих действий. Поэтому сотрудников необходимо обучать действовать, то есть добиваться требуемого практического результата, а именно: обезоруживать, задерживать правонарушителя и т.д.

В настоящее время сотрудников обучают в большей степени “демонстрировать” технику приемов и уровень физических качеств, что, безусловно, важно, но не должно быть исчерпывающим, поскольку кардинально отличается от практического разрешения двигательных ситуаций в служебной деятельности сотрудников. Где на первое место выходит умение “применять” двигательные действия и физические качества, а не “демонстрировать” их. В связи с этим в двигательном обучении сотрудников положительный перенос возможен при использовании учебных заданий, в которых необходимо действовать всеми доступными и разрешенными средствами, именно действовать, а не просто воспроизводить или демонстрировать как приемы, так и физические качества.

В процессе обучения важно передать сотруднику саму суть служебного противоборства, а это возможно, когда обучаемый при содействии преподавателя сам ищет тот или иной способ (прием) решения двигательной задачи и достижения цели двигательного действия. Именно через поиск и опробование “своих” способов и приемов выполнения конкретного двигательного действия, сотруднику становятся доступными общие способы действия в том или ином случае, а не отдельные частные приемы. Таким образом, физические качества и приемы не цели обучения, а лишь его средства. Они форми-

руются и используются для того, чтобы с их помощью выполнять профессионально-прикладные двигательные действия. А это в конечном итоге неизбежно ведет к разработке соответствующих методик обучения, отличающихся от традиционных. Предполагающих в основном необходимость запоминать двигательные ответы на стандартные ситуации, используемые в обучении, и не учат сотрудников самостоятельному двигательному поведению на основе анализа и оценки складывающихся ситуаций, планирования своих двигательных действий, использования индивидуальных двигательных предпочтений и опыта.

Людам, которые просят помощи по физической защите от посягательств правонарушителей или, допустим, самому правонарушителю вовсе неважно каким именно способом (приемом) им помогут, либо задержат и, тем самым, восстановят правопорядок, а важен конечный результат. А раз так, то почему мы об этом забываем при обучении сотрудников профессионально-прикладным двигательным действиям. Ведь и самый идеальный с точки зрения техники исполнения прием не поможет, если он неуместно и несвоевременно, то есть без учета сложившихся условий применен. Более того, могут быть такие условия, где прием придется конструировать прямо “по ходу” выполнения двигательного действия.

При традиционной схеме обучения мы вначале осваиваем прием, а потом учимся его применять. Получается, что прием вырван из самой жизни и помещен в искусственную учебную среду. Научившись выполнять прием на уровне навыка, мы пытаемся через систему различных усложнений “вживить” это “искусственное новообразование” в естественную среду профессионально-прикладного двигательного действия. Это противоречит и логике противоборства, и логике двигательного действия. Приемы (технические способы) должны осваиваться в самом двигательном действии, пусть даже и в учебных условиях. В таком случае, сотруднику становится понятно, что и для чего делается. Такие приемы (освоенные по такой технологии) гармонично согласуются с внутренней природой профессионально-прикладного двигательного поведения сотрудника милиции.

В связи с изложенным, представляется оправданным проведение занятий в форме условно-целевых заданий, соответствующих потенциальным

служебным ситуациям, и различных учебно-тренировочных поединков по условным правилам приближаемых к реальному противоборству.

А.Ф. Кузнецов,

кандидат педагогических наук, доцент

(Омская академия МВД России),

А.В. Бакин,

кандидат педагогических наук

(Омская академия МВД России)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ПРОВЕРКИ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ БОЕВЫХ ПРИЕМОВ БОРЬБЫ

Методика оценки боевых приемов борьбы долгое время была направлена на оценивание лишь умения выполнять технику приема в стандартных условиях на несопротивляющемся партнере. В последние годы предлагается много интересных предложений по этому вопросу. Но до сих пор, на наш взгляд, не удалось разработать репрезентативные способы проверки и оценки боевых приемов борьбы в условиях приближенных к реальным или боевым, когда тестируемый должен не только уметь выполнять, но и верно выбирать правильный прием для решения конкретной двигательной задачи в заданной учебной ситуации.

В соответствии с требованиями примерной программы учебной дисциплины «Физическая подготовка» для образовательных учреждений, утвержденной ДКО МВД России в 2007 году, оценка демонстрация боевых приемов борьбы производится на основе определения качества выполнения заданий, направленных на решение с помощью боевых приемов борьбы типовых задач, характерных для оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел.

Содержание заданий зависит от пройденного курсантами (слушателями) учебного материала по физической подготовке, согласно учебной рабочей программе для соответствующего года (семестра) обучения.

Задания для оценки курсантов (слушателей) подготавливаются и вносятся в экзаменационные билеты кафедрой (циклом) физической подготовки. Количество и содержание экзаменационных билетов для каждого года (семестра) обучения определяется кафедрой (циклом) физической подготовки и

зависит от рабочей учебной программы. Право выбора конкретных действий (приемов), используемых для выполнения задания, предоставляется самому проверяемому.

Вместе с тем при попытке практически оценить боевые приемы борьбы по типовым заданиям, преподаватели сталкиваются с рядом трудностей и противоречий.

Прежде всего, возникают трудности технологического характера. Перечень заданий одновременно должен включать в себя набор всех, наиболее типичных для оперативно-служебной деятельности выпускаемых специалистов ситуаций; задавать такие условия, которые предусматривали бы использование экзаменуемым всего содержания программы; обеспечивать постепенно повышающийся уровень сложности действий проверяемых в зависимости от стажа обучения, а также преемственность в обучении на различных уровнях (курсах). Это весьма объемный и сложный документ.

Кроме этого, имеются противоречия процедурного характера. Так например, преподаватель со своей стороны хочет, чтобы курсант при выполнении заданий использовал весь арсенал приемов, которому он его учил в соответствии с программой. Однако курсант использовать сложные действия отнюдь не стремится, поскольку формально задание можно выполнить с помощью нескольких несложных приемов. В результате обучаемые стараются не применять, к примеру, броски, и все сводится к выполнению рычагов руки внутрь и наружу, а так же простейших приемов задержания. На практике подобрать такие задания, что бы для их реализации необходимо было выполнить тот прием, который хочет увидеть педагог, очень сложно. Централизованные учебно-методические пособия и рекомендации по этому вопросу в силу недостаточной практики просто отсутствуют.

Нами за основу содержания билетов был принят перечень групп заданий из примерной программы. Для каждой группы были разработаны типовые ситуации. В целях преемственности обучения, обеспечения требования повышения сложности заданий от курса к курсу и достижения технологичности процедуры проверки, сами ситуации были стандартизированы, а основным фактором, регулирующим уровень их сложности для разных курсов, был выбран фактор внезапности. На первом курсе задание условному правонарушителю доводилось в присутствии экзаменуемого и у

него было достаточно времени для принятия решения, на втором и третьем курсах задание «правонарушителю» для проверяемого было неизвестным, однако ему предоставлялась возможность догадаться о возможных действиях «правонарушителя» по характеру подготовки и таким образом несколько сориентироваться в выборе ответных действий. На старших курсах проверяемый был осведомлен только о характере предстоящих действий, а действия условного правонарушителя для него были полностью внезапны.

Алгоритм действий преподавателя по организации сдачи боевых приемов борьбы с помощью типовых заданий был апробирован нами в марте 2008 при проведении инспекторской проверки Омской академии МВД России по физической подготовке и показал свою достаточно высокую эффективность и технологичность.

Р.И. Фёдоров,

(Омская академия МВД России),

С.В. Чичин,

доцент

(Омская академия МВД России)

К ВОПРОСУ О ПРИВИТИИ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ЗАДЕРЖАНИИ ВООРУЖЕННЫХ И ОСОБО ОПАСНЫХ ПРЕСТУПНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

Современное общество не стоит на месте и преступность с каждым днем также переходит на все более высокий и подготовленный уровень. Появляются новые объекты преступных посягательств, новые орудия преступления, современная преступность использует передовые технологии и достижения научно-технического прогресса. Органы внутренних дел, в свою очередь, должны своевременно и оперативно реагировать на эти негативные общественные проявления, быть на шаг впереди.

В марте 2007г. в г. Казани был проведен учебно-методический сбор руководителей образовательных учреждений Министерства внутренних дел Российской Федерации, на котором выступил Министр внутренних дел РФ

генерал армии Рашид Нургалиев¹. В своем выступлении он акцентировал внимание на необходимости подготовки высокопрофессиональных сотрудников, способных использовать передовые технологические достижения и тактические приемы в борьбе с преступностью. Кроме того, Министром было отмечено о существовании критического разрыва между наукой, теорией и практикой правоохранительной деятельности.

В своем содержании, тактико-специальная подготовка, как учебная дисциплина высшего профессионального образования системы МВД РФ, в большей степени направлена на выполнение практических действий, которые способствуют выработке умений и навыков у обучаемых по действиям в условиях сложной оперативной обстановки (70% занятий по тактико-специальной подготовке – практические). Большинство тем по курсу «Тактико-специальная подготовка» тесно взаимосвязаны с изучением других дисциплин, таких как административное право и административная деятельность, оперативно-розыскная деятельность, огневая подготовка, физическая подготовка, уголовный процесс, уголовное право. По завершению изучения дисциплины в учебном центре ОМА МВД России проводятся итоговые комплексные тактико-специальные учения с отработкой практических действий, требующих от обучаемых знаний по различным дисциплинам.

Одной из основных тем курса является «Задержание вооруженных и особо опасных преступников». Непосредственно перед ее изучением предполагается самостоятельная подготовка курсантов с детальной проработкой учебного материала. Кроме того, предусмотрено проведение консультации преподавателем со всей учебной группой с рассмотрением алгоритма действий руководителей групп оперативно-служебного применения.

Практическое занятие проводится в три этапа:

1. теоретическая (аудиторная) часть;
2. практическая отработка действий;
3. общий разбор и подведение итогов занятия.

На первом этапе обучаемые производят оценку оперативной обстановки, вырабатывают общий замысел действий, составляют расчет сил и средств. Данный этап занятия наиболее целесообразно проводить в специализированной аудитории с активным использованием макетов местности, ин-

¹ См. Газета «Щит и меч» за 29.03.2007г.

терапевтической доски и других мультимедийных средств обучения. Все это позволит повысить эффективность образовательного процесса, обеспечить наглядность.

На данном этапе занятий у обучаемых вырабатываются умения и навыки по уяснению полученной задачи, оценке оперативной обстановки, методике расчета сил и средств при выполнении оперативно-служебных задач, организации управления и взаимодействия между сотрудниками в группах оперативно-служебного применения.

На втором этапе занятия курсанты приступают к отработке практических действий по задержанию вооруженных и особо опасных преступников. Данный этап занятия проводится в общественных местах – на автовокзале г. Омска и в сквере «им. 30 лет ВЛКСМ». В качестве статистов, обозначающих условных преступников, привлекаются курсанты младших курсов. На занятиях необходимо использовать учебное оружие, средства активной обороны, средства связи, средства фото и видеосъемки, что позволяет максимально приблизить учебный процесс к реальным условиям.

Основной особенностью этого этапа является то, что преподаватель участвует в качестве наблюдателя и вмешивается только в исключительных случаях. В ходе проведения второго этапа практического занятия обучаемые решают служебные задачи индивидуально и в составе групп оперативно-служебного применения, получают навыки практических действий по задержанию вооруженных преступников, постановки задач и уточнения принятых решений с учетом изменения оперативной обстановки, овладевают тактическими приемами и способами задержания в условиях, связанных с дефицитом времени и информации, применения физической силы, специальных средств и использования оружия.

Третий этап проводится в завершении практического занятия в учебной аудитории с использованием технических средств обучения. В ходе общего разбора просматриваются отснятые в процессе практической части видеофрагменты, обсуждаются действия обучаемых, выделяются положительные и отрицательные стороны, а также пути их решения. На третьем этапе практического занятия обучаемые получают навыки критической оценки собственных действий, выявления ошибок, выработки наиболее эффективного решения по задержанию вооруженных и особо опасных преступников.

Как показывает практика, подобного рода занятия положительно воспринимаются курсантами, хорошо усваивается новый учебный материал, обучаемые активно работают на всех этапах занятия. Кроме того у них вырабатываются такие качества как самостоятельность, целеустремленность, чувство ответственности, возможность оперативно реагировать на изменение обстановки, прививаются навыки планирования и управления.

В заключение хотелось бы отметить то, что в ходе изучения темы «Задержание вооруженных и особо опасных преступников» по дисциплине «Тактико-специальная подготовка» у обучаемых вырабатывается и формируется комплекс умений и навыков, необходимых для выполнения оперативно-служебных задач как в повседневной деятельности, так и в условиях сложной оперативной обстановки, что, несомненно, способствует подготовке высокопрофессиональных сотрудников органов внутренних дел.

Д.В. Литвин,

кандидат педагогических наук

(Омская академия МВД России)

ПРИБРЕТЕНИЕ КУРСАНТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ ОПЫТА ВЛАДЕНИЯ ТАБЕЛЬНЫМ ОРУЖИЕМ КАК ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Развитие современного образовательного процесса показывает, что традиционные формы организации учебной деятельности в вузе нуждаются в модернизации, учитывая общие тенденции мирового развития, в связи с «кардинально изменившимися и постоянно изменяющимися ценностями, целями и содержанием образования»¹. В Концепции модернизации российского образования отмечается: «Основная цель профессионального образования - подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответ-

¹ *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 8.

ственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности...»¹.

Однако, несмотря на смену образовательных парадигм, переосмысление и разработка новых форм, методов, средств и содержания обучения в области приобретения курсантами и слушателями образовательных учреждений МВД России опыта применения (использования) оружия назрели давно. В процессе выполнения оперативно-служебных задач перед сотрудником милиции в критических ситуациях может встать выбор адекватной меры принуждения с соблюдением норм законодательства Российской Федерации и прав человека. В стрессовой ситуации сотрудник не просто должен принять верное решение относительно пресечения правонарушения, но и практически воплотить его в действительность. На чаше весов при этом зачастую стоит *высшая и неизменная ценность* – жизнь и здоровье человека. От решительных, своевременных и адекватных действий сотрудника в критических ситуациях будет зависеть жизнь и здоровье, как самого сотрудника, так и граждан, оказавшихся в зоне конфликта.

Выпускник высшего образовательного учреждения МВД России должен *уметь* осуществлять защиту безопасности личности, общественного порядка и общественной безопасности, пресекать противоправные действия, в том числе с применением физической силы, специальных средств, с применением и использованием огнестрельного оружия². Каким же образом модернизация современного образования может повлиять на становление профессионализма выпускника вуза МВД России относительно приобретения опыта осуществления такой меры административного принуждения как применение и использование табельного оружия? Прежде всего, введение в практику образовательного процесса понятия «компетентность» обуславливает нас обратить внимание на прикладность традиционных знаний, умений и навыков (*далее* – ЗУН). Как отмечает И. А. Зимняя, компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, ре-

¹ Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 №393 «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года».

² Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: Сборник нормативных документов. – Омск: Омская академия МВД России, 2008. – 167с.

шать задачи, поэтому не может быть противопоставлен ЗУН. Но он и не тождественен ЗУНовскому подходу, так как он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям¹. Т. е. компетентность включает знания, умения и навыки, а также способы их реализации (А.Л. Журавлев, Н.Ф. Талызина, Р.Х. Шакуров, А.И. Щербаков и др.). Под компетенцией подразумевается способность реализации знаний и умений в конкретной ситуации. Компетенция — это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность (А.С. Проворов, О.Г. Смолянинова).

В приказе МВД России №955 – основном документе, которым регламентируется огневая подготовка в органах внутренних дел, в том числе в образовательных и научно-исследовательских учреждениях МВД России – выделяются задачи:

- формирование у сотрудников устойчивых навыков в обращении с огнестрельным оружием, состоящим на вооружении органов внутренних дел;
- обеспечение готовности сотрудников к действиям с оружием в различных ситуациях служебной деятельности и правомерному пресечению противоправных действий с помощью оружия².

И если первая задача успешно решается в курсе огневой подготовки посредством изучения мер безопасности, материальной части оружия, приемов и правил стрельбы, техники меткого выстрела, выполнения упражнений курса стрельб и нормативов, то решение второй задачи в современном образовательном процессе в большой степени затрагивает курс «Административная деятельность органов внутренних дел». В соответствии с рабочей программой дисциплины «Административная деятельность ОВД» для обучающихся по программе высшего профессионального образования по специальности 030505.65 Правоохранительная деятельность на изучение темы «Применение милицией физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия» отводится 8 часов аудиторных занятий³. Из числа аудиторных заня-

¹ Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

² Приказ МВД России № 955 от 11 сентября 2000 г. «Об утверждении Наставления по огневой подготовке в органах внутренних дел Российской Федерации».

³ *Административная деятельность органов внутренних дел: Рабочая программа дисциплины федерального компонента цикла ОПД ГОС ВПО по специальностям: 030501.65*

тий 2 часа занимает лекция, в которой освещаются узловые и проблемные вопросы, предусмотренные учебной программой и 6 часов – практические занятия¹. Таким образом, основной формой организации учебного процесса при освоении обучаемыми различных аспектов применения милицией физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия являются практические занятия, на которых рассматриваемые умения формируются при решении обучаемыми теоретических вводных задач (ситуаций). Мысленно конструируя образ ситуации, обучаемый делает вывод о применении (использовании) табельного оружия в каждом конкретном случае, т. е. действительно закрепляет правовые знания, а также приобретает *основы умения* принимать решение. Эти основы весьма далеки от проявления той профессиональной компетенции, которую сотруднику необходимо будет реализовать в критической ситуации применения (использования) табельного оружия.

Вводные задачи, которые представляют собой учебные проблемные ситуации, существенно отличаются от реальности. Все компоненты задачи известны (цель, ситуация и действия по ее решению). От обучаемого требуется на основе ранее приведенных преподавателем примеров осмыслить соответствие всех трех компонентов в структуре задачи. Деятельность подобного рода является *деятельностью по узнаванию*. Выполняться учащимися такая деятельность может только при повторном восприятии ранее усвоенной информации или действиях². Некоторые положения дисциплины (например, основания применения и использования огнестрельного оружия, запреты на его употребление и т. д.) курсанты должны знать наизусть. Приобретенные таким путем знания носят, скорее, репродуктивный характер. Иными словами на практических занятиях формируется навык алгоритмического решения задач, где на первый план выдвигается *припоминание*. Подоб-

Юриспруденция и 030505.65 Правоохранительная деятельность. – Омск: Омская академия МВД России, 2007 – 42с .

¹ Административная деятельность органов внутренних дел. Планы семинарских и практических занятий для курсантов очной формы обучения, обучающихся по программе высшего профессионального образования специальности: 030501.65 Юриспруденция, 030505.65 Правоохранительная деятельность. – Омск: Омская академия МВД России, 2007. – 86 с.

² Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: уч. пособ. / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. 4-е изд., испр., М.: «Академия», 2003. – 512 с.

ным образом не вырабатывается новое знание, а закрепляется пройденный материал.

Дисциплина «Административная деятельность ОВД» успешно выполняет свою функцию в той степени, в которой это возможно сделать при таком количестве часов и специфике аудиторных занятий. Методической особенностью изучения курса административной деятельности выступает информационный подход – необходимость изучения соответствующих научных трудов, большого объема нормативного материала¹. Как указывают исследователи, «знаниевое» направление в обучении не в полной мере отвечает компетентностному подходу². Таким образом, сформированная основа профессиональной компетенции в рассматриваемой нами области нуждается в практическом «обрамлении».

С.О. Екимов,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России)

МЕТОДИКА ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИМЕНЕНИЮ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ СОТРУДНИКАМИ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Авторским коллективом кафедры вооружения и стрельбы Омской академии МВД России в 2005-2008 учебном году в рамках проведения научно-исследовательской работы, посвященной вопросам внедрения в учебный процесс современных методик преподавания специально-прикладных дисциплин, был проведен педагогический эксперимент. В нем приняли участие курсанты выпускных курсов (69 чел.) и практические работники (46 чел.)³. В ходе эксперимента выявлены вопросы, вызывающие затруднение у респон-

¹ *Административная деятельность органов внутренних дел: Учебник / Под ред. В.П. Сальникова. В 2 ч. Ч.1. – М.: ЦОКР МВД России, 2005. – С. 14-16.*

² *Носков М.В., Шершнева В.А. Междисциплинарная интеграция в условиях компетентностного подхода // Высшее образование сегодня. 2008. №9.*

³ *Лупырь В.Г., Екимов С.О., Моделирование ситуаций по применению огнестрельного оружия на основе междисциплинарной интеграции общей и специальной подготовки курсантов МВД России. Современные технологии спорта высших достижений в профессиональной подготовке сотрудников силовых ведомств // Материалы Международного научного конгресса / Москва 2-4 февраля 2006 г./ – М.: ООО «Анита Пресс», 2006. – С. 194-204.*

дентов в правильности принятия решения о применении огнестрельного оружия при решении оперативно-служебных и служебно-боевых задач.

С целью устранения пробелов в готовности сотрудников ОВД правомерно применять и использовать огнестрельное оружие, нами была разработана экспериментальная методика практического обучения применения и использования огнестрельного оружия в процессе выполнения оперативно-служебных задач, состоящая из трех взаимосвязанных и взаимодополняемых этапов.

Первый этап – определение уровня знаний правовых основ применения и использования огнестрельного оружия с использованием теста (прил.1).

Второй этап – изучение знаний правовых основ применения и использования огнестрельного оружия, знаний тактических приемов ведения огнестрельного контакта и умения их применять без огнестрельного оружия методом моделирования ситуаций с использованием комплекта настольных фигур (прил.2). Третий этап – практическое обучение применению и использованию огнестрельного оружия сотрудниками органов внутренних дел. Предлагаются следующие ситуационные задачи:

Примеры:

Задача № 1:



Рис. 7. Вооруженные преступники (один из которых в маске, второй несовершеннолетний) оказывают вооруженное сопротивление. Дистанция – 10 м.

Задача № 7. Ошибки, совершаемые при решении данной задачи, различны по своей природе. С одной стороны они носят правовой характер, с другой тактический. Например: некоторые обучаемые при стрельбе поражали макет преступника, одетого в маску, и не поражали макет несовершеннолетнего, оказывающий вооруженное сопротивление. Указанная ошибка носит правовой характер. Другие применяли оружие на поражение по макетам обоих преступников, но не учитывали последовательность поражения целей, хотя, с точки зрения тактики огневого контакта, необходимо поражать в первую очередь цели, представляющие наибольшую опасность. Рассматриваемая задача содержит признаки обстоятельства применения огнестрельного оружия сотрудником милиции, предусмотренного п. 2 ч. 1 ст. 15 Закона «О милиции». При решении задачи обучаемые имеют право применять огнестрельное оружие на поражение, несмотря на то, что одно из лиц, совершающих нападение на сотрудника милиции, несовершеннолетний. Ч. 3 ст. 15, содержит норму, в соответствии с которой, сотруднику милиции запрещается применять огнестрельное оружие в отношении женщин, лиц с явными признаками инвалидности и несовершеннолетних, когда возраст очевиден или известен сотруднику милиции, кроме случаев *оказания ими вооруженного сопротивления*, совершения вооруженного или группового нападения, угрожающего жизни людей, а также при значительном скоплении людей, когда от этого могут пострадать посторонние лица. Рассматриваемой нормой законодатель допускает возможность применения сотрудником милиции огнестрельного оружия против несовершеннолетнего, когда возраст очевиден или известен сотруднику милиции при условии, что оказываемое этим лицом сопротивление является вооруженным.

Задача № 2:



Рис. 10. Предотвращение вооруженного нападения. Дистанция – 10 м.

Задача № 10. Ошибки: не применяли оружие на поражение, совершали ряд тактических ошибок (очередность поражения целей, положение для стрельбы и т.д.). Данная ситуация содержит признаки обстоятельства применения огнестрельного оружия сотрудником милиции, предусмотренного п. 5 ч. 1 ст. 15 Закона «О милиции» – отражение группового или вооруженного нападения на жилища граждан, помещения государственных органов, организаций и общественных объединений. В данном случае, немаловажное значение имеют цели нападения. Такими целями, в частности, могут быть захват или разрушение зданий и строений, уничтожение находящегося в них имущества, завладение ценностями, денежными средствами, оружием, захват заложников, причинение телесных повреждений находящимся в них лицам и др. Лишь при явной очевидности указанных целей в действиях нападающих сотрудник милиции вправе произвести выстрел на поражение. Применение оружия по рассматриваемому основанию позволяет не только пресечь причинение вреда самим этим объектам, но и предотвратить более значительный вред, который может наступить в результате захвата, разрушения либо незаконного проникновения. Под нападением понимаются насильственные действия, состоящие во вторжении, т.е. в открытом, вопреки установленному режиму работы объекта, действующим на нем правилам пропускного режима, требованиям должностных лиц, обеспечивающих их соблюдение, или во-

ле проживающих граждан, проникновении в помещение. В ряде случаев оно может сопровождаться уничтожением, повреждением объекта (путем взламывания дверей, поджога, взрыва и т.п.), причинением вреда здоровью. Помещения государственных органов, организаций и общественных объединений – это здания, строения, сооружения, которые предназначены для размещения их персонала и материальных ресурсов. Речь идет об электростанциях, гидротехнических сооружениях, аэропортах, морских и речных портах, железнодорожных вокзалах и станциях, телецентрах, банках, хранилищах, местах лишения свободы, административных зданиях, производственных и складских помещениях и т.д. Групповым считается нападение, предпринятое двумя и более лицами, а вооруженным – нападение, совершаемое при помощи огнестрельного и холодного оружия, а равно предметов, используемых в качестве оружия. Нападение на помещение, осуществляемое одним невооруженным лицом, может пресекаться с применением огнестрельного оружия только в том случае, если имеют место другие, предусмотренные ч. 1 ст. 15 Закона о милиции, основания.

Предложенная методика практического обучения применению и использованию огнестрельного оружия сотрудниками органов внутренних дел в процессе комплексного преподавания специально-прикладных дисциплин на основе междисциплинарной интеграции позволяет:

1. Осуществлять контроль уровня знаний, умений и навыков по применению и использованию огнестрельного оружия.
2. Объединить обучение по специальным и прикладным дисциплинам в единый процесс формирования готовности к предстоящей служебной деятельности, тем самым оптимизировать учебный процесс и повысить его эффективность.
3. Организовать процесс обучения в образовательных учреждениях и в системе служебно-боевой подготовки практических органов на основе моделирования ситуативных задач, максимально приближенных к практической деятельности.
4. Сформировать психологическую готовность сотрудников ОВД к деятельности в экстремальных ситуациях.
5. Научить анализировать ситуацию и предвидеть ее развитие.

В.В. Метелкин,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЕМЫХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «АВТОМОБИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА»

В настоящее время невозможно представить современную жизнь без автомобильного транспорта. Нет таких профессий представители, которых не оказались бы за рулем транспортных средств. Ежегодно число автомобилей растет, но растет и число дорожно – транспортных происшествий (ДТП).

В Российской Федерации за январь – июнь 2008 года аварийность составила: всего ДТП – 90613; погибло – 11756 чел.; ранено – 111556 чел.

Факторы, способствующие возникновению ДТП:

- нарушение Правил дорожного движения водителями – 76215;
- нарушение Правил дорожного движения пешеходами – 16157;
- неудовлетворительное состояние улиц и дорог – 17481;
- техническая неисправность транспорта – 760.

Основные виды нарушений водителями:

- превышение скорости – 1874;
- несоответствие скорости конкретным условиям – 17864;
- выезд на полосу встречного движения – 6574;
- несоблюдение очередности проезда перекрестков – 100041¹.

Причинами высокого уровня аварийности среди водителей является низкая дисциплина, несоответствие качества подготовки предъявляемым требованиям, невыполнение в полном объеме программ обучения, отсутствие автодромов или закрытых площадок для обучения практическому вождению и воспитательной работы с кандидатами в водители.

Основной критерий деятельности педагогических работников, занимающихся подготовкой водителей, обеспечить безаварийную работу на автомобиле. Достижение этой цели невозможно без стремления самих учащихся к повышению уровня своих знаний, упорной самостоятельной работы.

В последние годы государством принимаются активные действия по повышению безопасности дорожного движения. Для исполнения задачи по

¹ «STOP-газета» № 8 2008 г. – М.: ООО «Стоп-газета – безопасность на дорогах».

коренному изменению сложившейся ситуации с аварийностью на дорогах МВД России совместно с заинтересованными государственными органами подготовлена Федеральная целевая программа «Повышение безопасности дорожного движения в 2006 – 2012 годах».

С 1 января 2009 года начала действовать новая программа подготовки водителей транспортных средств.

В программе на первый план выдвигается обучение безопасным приемам вождения, повышения качества подготовки водителей (до 50 часов увеличено количество часов отводимых на вождение автомобиля и в тоже время снижено минимальное количество часов на теоретический курс).

При современном уровне жизни необходим высокий уровень профессиональной квалификации специалистов, что выдвигает на первый план повышение качества подготовки выпускников. От них требуются определенные качества: профессиональная самостоятельность, профессионализм, высокая ответственность за результаты труда. Этому способствуют профессиональная квалификация и компетенция специалиста.

Профессиональная квалификация – это степень и вид профессиональной подготовленности работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения им определенной работы в рамках одной профессии. Профессиональная квалификация определяет успешную деятельность по профессии и присуща специалистам¹.

Профессионализм водителя в плане обеспечения безопасности дорожного движения в первую очередь определяется единством трех качеств: технического мастерства управления автомобилем; знаний и навыков поведения в дорожном движении; дисциплины и ответственности. При этом ключевыми и результирующими являются именно знания и навыки поведения в дорожном движении.

Ключевые компетенции – это психологическая подготовленность, определяющая профессиональное самосохранение специалиста².

¹ Райер Г., Лопанова Е., Рабочих Т. Технологии профессионального обучения, ориентированные на действие: Учебно – методическое пособие. – 2 – е изд. перераб. и доп. – Омск: Омскбланкиздат, 2004., С. 34.

² Райер Г., Лопанова Е., Рабочих Т. Технологии профессионального обучения, ориентированные на действие: Учебно – методическое пособие. – 2 – е изд. перераб. и доп. – Омск: Омскбланкиздат, 2004., С. 35.

При подготовке водителей успешное решение данных задач возможно только при использовании современных методик обучения на тренажерах, автодромах, в сложных дорожных условиях с использованием технических средств обучения, способствующих интенсификации обучения.

Использование компьютерной техники поможет упростить освоение информации о Правилах дорожного движения. Очень важна визуализация той информации, которую дает преподаватель. Психологи утверждают, что визуальная информация убыстряет процесс обучения.

Для первоначального обучения и совершенствования водительского мастерства необходимо использовать автотренажеры и автодромы. Одним из направлений повышения уровня безопасности должна стать система контраварийной подготовки водителей. На этапах тренажерной подготовки основное внимание необходимо уделять выработке правильных двигательных навыков, приемов управления.

Объем материала изучаемого на автотренажере очень велик, поэтому овладевать им необходимо поэтапно, в следующей последовательности:

- приобрести и закрепить знания о назначении и расположении органов управления, приборов сигнализации и контрольно – измерительных приборов;
- ознакомиться с правильной посадкой на рабочее место, правильным положением рук на рулевом колесе и ног на педалях управления;
- ознакомиться с действиями органами управления;
- ознакомиться с приемами подготовки органов управления к пуску двигателя и его пуска, трогания автомобиля с места, его движения и остановки, основным приемам маневрирования.

Современные автотренажеры способны имитировать основные режимы движения автомобиля, создавая у обучаемых иллюзию управления автомобилем на дороге. При этом уверенность учащегося в полной безопасности выполнения упражнений на тренажере, облегчит и ускорит выработку навыков.

Тренажеры также способствуют развитию мыслительных навыков. От того насколько развиты эти навыки зависит скорость и точность оценки дорожной обстановки и прогноза ее развития, что необходимо для своевременного принятия решения. Для развития мыслительных навыков необходимо

внедрять ситуационное обучение. Оно заключается в систематизации и анализе типичных дорожно – транспортных ситуаций, в результате которых произошли или могут произойти ДТП. Цель – научить предвидеть опасные ситуации, правильно их оценивать и прогнозировать их развитие, вырабатывать решение. В процессе учебы наблюдая за реальной обстановкой воспроизводимой на тренажере учатся узнавать опасную ситуацию и вырабатывать решения, предупреждающие ДТП. И чем больше в памяти водителя сохранится таких ситуаций, тем большую безопасность он способен обеспечить.

Кроме того, они позволяют использовать индивидуальный подход к каждому из обучаемых и допускают многократное повторение отдельных операций по управлению автомобилем, добиваясь четкого их выполнения.

Следующий этап обучения проводят на автодроме. Автодром позволяет заранее создавать ситуации соответствующие целям занятий, проводить обучение в постепенно усложняющихся условиях, осуществлять необходимое число повторений упражнения в одной и той же ситуации индивидуально с каждым обучаемым. На автодроме приближенно к реальным условиям движения совершенствуются навыки, полученные на автотренажере и вырабатываются новые навыки необходимые для безопасного управления автомобилем. Именно здесь формируются требуемые водителю глазомерные и двигательные навыки, навыки восприятия различных режимов движения автомобиля, оценка его габаритов. Обучение на автодроме является подготовкой к последнему этапу обучения вождению по дорогам в реальных условиях.

Выработку навыков правильно оценивать сложную дорожную обстановку, прогнозировать предстоящее ее изменение и принятие нужных решений для предотвращения ДТП нужно взять за основу подготовки водителей транспортных средств.

В.О. Зверев,

кандидат исторических наук

(Омской академии МВД России),

А.Ф. Караваев,

кандидат педагогических наук, доцент

(Омской академии МВД России)

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ И ДЕЗАДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ И СЛУЖБЫ В ВУЗАХ МВД РОССИИ

Проблема адаптации и дезадаптации курсантов к условиям обучения и службы в вузах МВД России

Сложившаяся в стране неблагоприятная социальная и демографическая ситуация, следствием которой явились убыль трудовых ресурсов, выраженный рост психосоматической патологии в детском и подростковом возрасте, особенно за счет повышения удельного веса пограничных состояний, криминализация общества, увеличение доли лиц с асоциальными установками, обуславливает снижение числа лиц пригодных к службе в ОВД.

Вследствие чего наблюдается сокращение доли абитуриентов, обладающих достаточными способностями для успешной адаптации к условиям учебы и службы в вузах МВД России. Более того, растет процент курсантов с высоким риском срыва адаптационных процессов, который может проявиться в виде различных нарушений учебной и служебной деятельности, вплоть до развития нервно-психических и психосоматических расстройств.

Профилактика подобных проявлений на ранней стадии их обнаружения заставляет нас вновь обратиться к анализу понятий «адаптация» и «дезадаптация» курсантов вузов МВД России.

Итак, адаптация – это процесс приспособления индивидуальных и личностных качеств к жизни и деятельности человека в изменившихся условиях существования; процесс активного взаимодействия личности со средой, ведущий, в зависимости от степени активности личности, к преобразованию среды в соответствии с потребностями, ценностями и идеалами личности или к преобладанию зависимости личности от среды¹.

Выделяют следующие составляющие адаптации в вузе²:

– профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе;

¹ См.: Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. – С. 95.

² См.: Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. – Л., 1974.

– социально-психологическую адаптацию – приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения.

В отличие от гражданских вузов ввиду больших морально-психологических и физических требований, предъявляемых к курсантам, закономерности адаптационных процессов в вузах МВД России имеют некоторые особенности:

– физические: непривычные климатические условия, смена временного пояса для абитуриентов (курсантов), направленных из других регионов;

– профессиональные: необходимость усвоения профессиональных знаний, умений, навыков, необходимых для успешной деятельности сотрудника ОВД;

– социальные: другой ритм жизни, строгое распределение бюджета, времени, точная регламентация индивидуального поведения требованиями уставов, соблюдение субординации, безусловная обязательность выполнения всех приказов, фактор «казармы» – непрерывные, многочисленные контакты с окружающими, отсутствие привычной заботы и внимания со стороны близких, ограничение возможности побыть одному.

Кроме того, изменяется характер и режим питания, значительно возрастает уровень физических, психических и психофизиологических нагрузок, что в целом является проверкой приспособительных возможностей организма, формирующего устойчивую адаптацию (адаптированность).

В качестве критериев адаптированности мы выделяем следующие:

– в плане психической адаптации: академическая успеваемость; мотивация к обучению (службе); состояние внутреннего психологического комфорта;

– в плане социально-психологической адаптации: ощущение себя частью коллектива; соблюдение дисциплинарных норм и правил; удовлетворенность взаимоотношениями с профессорско-преподавательским составом, командирами служебно-боевых подразделений, курсантами;

– в плане психофизиологической адаптации: хорошее самочувствие, отсутствие признаков утомления; физическое здоровье, отсутствие соматических жалоб; отсутствие признаков вегетативной дисфункции.

Противоположным состоянию адаптации является состояние дезадаптации, которое развивается в связи с постоянным рассогласованием в системе «потребности индивида – среда», не обеспечивая адекватное регулирование личностно-средового взаимодействия, поддерживая адаптационное напряжение. В итоге может произойти срыв адаптации в виде нарушений психофизиологических соотношений, которые проявляются в форме многочисленных нервно-психических, психосоматических и соматических заболеваний, в стабильном изменении психологических характеристик личности, не обеспечивающих адекватных приспособительных реакций и в выраженных изменениях характеристик социального функционирования личности, ее системы отношений.

Синдром дезадаптации формируется поэтапно, в порядке нарастания степени выраженности нарушений.

Вначале происходит нарушение собственно психической адаптации, приводящее к снижению адекватности функционирования психической сферы и, соответственно, эффективности интеллектуальной деятельности. Происходит это вследствие того, что при дезадаптации функциональные звенья, обеспечивающие переработку информации – ее поиск, восприятие, анализ и синтез, хранение и использование – могут разрушаться, функционировать извращенно или на сниженном уровне. Психическая напряженность проявляется в снижении устойчивости психических функций, приводящем к снижению эффективности деятельности, ее дезинтеграции, и протекающем в следующих формах: тормозной (замедление выполнения интеллектуальных операций), импульсивной (ошибочные действия, суетливость) и генерализованной (срыв деятельности, сопровождаемый чувством безразличия, обреченности и депрессией).

На втором этапе добавляется развитие выраженной (в той или иной мере) социальной дезадаптации. Дальнейшее ухудшение состояния психической адаптации приводит к формированию более или менее отчетливых физиологических сдвигов.

В качестве признаков дезадаптации к условиям обучения мы выделяем: – в плане психической адаптации: низкая успеваемость по учебным дисциплинам; снижение в процессе обучения мотивации к усвоению знаний

и дальнейшей службе в ОВД; проявления психопатологической симптоматики.

- в плане психофизиологической адаптации: снижение функциональных резервов организма, признаки утомления, вегетативная дисфункция; наличие жалоб на состояние здоровья, частое обращение в медицинскую часть;

- в плане социально-психологической адаптации: нарушение поведенческой регуляции, проявляющееся в повышенной конфликтности с окружающими; нарушение принятых в вузе норм и правил; низкий социальный статус в коллективе, неудовлетворенность взаимоотношениями с окружающими.

Завершая, заметим, что необходимость выделения лиц, у которых высока вероятность нервно-психических срывов или неадекватного, дискредитирующего ОВД поведения в процессе выполнения служебных обязанностей, как и прежде актуализирует вопросы осуществления мониторинга адаптационного процесса с целью наиболее точной диагностики дезадаптивных состояний, прогнозирования их развития, своевременной профилактики и коррекции.

В.В. Селезнева,

(Учебный центр УВД по Омской области)

А.В. Кузнецов,

(ВНИИ МВД России по Западной Сибири)

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОВД

Адаптация – активное приспособление личности к новым условиям социальной среды и требованиям учебной или профессиональной деятельности. Этот процесс представляет собой повышение психической напряженности, направленный на мобилизацию организма, сознания на преодоление возникающих затруднений и приспособление к новым нормам поведения и требованиям деятельности.

Процесс адаптации молодых сотрудников органов внутренних дел играет важную роль в становлении и приобретении профессиональных навыков у вновь принятых на службу. Успешность адаптации на этапе включения молодого специалиста в профессиональную деятельность зависит от ряда усло-

вий: уровня готовности молодого сотрудника к профессиональной деятельности; сложившихся у начинающего специалиста межличностных отношений с коллегами, руководством; обстановки в коллективе; характере профессионального интереса у сотрудника к выбранной деятельности.

К показателям адаптированности молодого сотрудника можно отнести: сформированность профессионального самосознания; эффективность профессиональной деятельности; удовлетворенность своей профессией; стремление преодолевать трудности в работе; благоприятный характер взаимоотношений с социальным окружением; наличие системы в работе; адекватность самооценки; устойчивый профессиональный интерес; социометрический статус молодого сотрудника в коллективе; постоянное профессиональное самообразование.

Саму адаптацию условно можно подразделить на три вида: *профессиональную, социально-психологическую и социально-организационную*.

В ходе профессиональной адаптации на рассматриваемом этапе проводятся разъяснительно-ознакомительные беседы, изучаются мотивы, побуждающие к выбору данной профессии, уровень знаний, умений и навыков, проверяется физическая подготовленность сотрудников. Результатом этой работы является активная жизненная позиция в профессиональной деятельности. Особенностью в этом случае является то, что молодой сотрудник в первые дни работы сталкивается с огромной нагрузкой, которой является большое количество уголовных дел поступающих в его производство, работа с отрицательным контингентом и т.п.

Социально-психологическая адаптация предусматривает включение молодого сотрудника в межличностные отношения с другими специалистами, руководством и осуществляется на разных уровнях: уровне общества, коллектива и личностном. Для ее успешной реализации молодой специалист включается в общественную жизнь коллектива, учится соотносить коллективные и личностные интересы, решать профессиональные задачи, работая в команде. В результате формируется активное приобщение начинающего сотрудника к новым видам социальной действительности и условиям в конкретной социальной среде.

Социально-организационная адаптация выражается в таких мероприятиях, как разъяснительно-ознакомительная беседа с отдельными со-

трудниками по вопросам организации работы, которую проводят руководители службы и непосредственные начальники вновь принимаемого сотрудника. Важно в данном случае помочь молодому сотруднику не только чувствовать ответственность за свою работу, но и правильно организовать непосредственную деятельность. Именно дисциплинированный подход к своему делу гарантирует авторитет органов внутренних дел в целом.

При этом важную роль играет наставничество и дальнейшая адаптация молодого сотрудника, которая должна проходить при непосредственном участии наставника и психолога.

В справочной литературе понятие «наставник» раскрывается, как учитель, руководитель.

Наставник в органах внутренних дел - это наиболее подготовленный сотрудник, деятельность которого нацелена на обучение, руководство молодыми сотрудниками на первоначальном этапе их профессиональной деятельности, оказание им помощи в профессиональной адаптации, а также формирование в органах, подразделениях, учреждениях и учебных заведениях системы МВД России кадрового ядра.

Одной из психологических проблем, которая отражается на снижении эффективности деятельности сотрудника органов внутренних дел и требует применения мер воспитательного воздействия, является низкая мотивированность деятельности.

Мотивация представляет собой внутренний побудительный стимул деятельности каждого сотрудника милиции. Ее низкий уровень либо отсутствие в большинстве случаев наблюдаться у молодых сотрудников. Имеется ряд причин появления такого уровня мотивации: отсутствие возможности повышения по службе, несоответствие ожиданий сотрудника милиции реальным повседневным условиям службы и др. Свидетельством низкой мотивации сотрудников обычно являются опоздания на работу, неуважительное отношение к правилам внутреннего распорядка, неопрятный внешний вид, негативное отношение к своему подразделению либо сотрудникам по работе и т.п. Средствами по преодолению такого состояния сотрудника являются применение минимальных уровней качества выполнения работ и оценка реального качества исполнения обязанностей. Более эффективным подходом является оценка реального качества работы. Она может

проявляться в различных формах: индивидуальное устное поощрение, объявление благодарности перед строем и т.п. Поощрение работы способствует положительной мотивации сотрудников. Кроме того, на повышение мотивации и соответственно эффективности работы оказывает влияние наличие состязательности внутри подразделений ОВД. Это создает условия для повышения профессионализма и выполнения качественной работы.

Например, в США обнаружение низкой мотивации в поведении подчиненных проводится с помощью электронной системы своевременного выявления - IACR. Эта система основана на использовании *íá äèñèíèè-íàðíóõ* методов воздействия на сотрудников в качестве средства своевременной идентификации и коррекции стиля работы сотрудников, замеченных в нарушении стандартов поведения. Основной задачей использования IACR является выявление конфликтных ситуаций и предотвращение их проявлений в служебной деятельности сотрудников полиции. Применение IACR заключается в обнаружении изменений в поведении сотрудника в ходе использования компьютерного банка данных, содержащего различные сведения о каждом сотруднике. Ряд выявленных негативных изменений за определенный период времени свидетельствует о возможности существования личностных деформаций и совершения противоправных действий в служебной деятельности. Использование IACR способствует объективному проведению анализа личности и поведения сотрудника с учетом различных факторов: прохождения службы полицейским, повышения квалификации, участия в деятельности общественных организаций, достижений, поощрений, полученных наград, допущенных нарушений, наложенных дисциплинарных взысканий, семейного положения и т.п.

В результате получения сведений об имеющихся отклонениях в поведении полицейского с помощью IACR определяются адекватные меры воздействия. Рекомендуемые способы реагирования включают:

- инспекторские проверки;
- корректирующие методики обучения;
- специальные курсы повышения квалификации;
- психологические тестирования;
- медицинское обследование на предмет злоупотребления алкогольными напитками, наркотическими веществами, различными медицинскими

препаратами.

После определения способа воздействия на сотрудника полиции на него составляются досье и отчет о проделанной работе, предоставляемый руководству подразделения. В случае одобрения руководством предложенных мер воздействия в отношении полицейского осуществляется их реализация. При этом осуществляется контроль за выполнением мер и наблюдение за изменением в поведении сотрудника. Полученные сведения о полицейском периодически просматриваются и анализируются руководителем, который при необходимости корректирует меры воздействия и вносит в них необходимые изменения¹.

Эффективным средством предупреждения совершения нарушений является *метод их анализа и прогнозирования*. Он позволяет выявить имеющиеся проблемы при несении службы, недостатки руководителей, предпосылки злоупотреблений служебным положением среди сотрудников милиции. Данная система предполагает анализ основных элементов деятельности сотрудников органов внутренних дел, например: приказ, состав патруля, маршрут патрулирования, отчет о проделанной работе. Также система предварительного анализа и прогноза включает сбор информации по применению оружия, превышению пределов необходимой обороны и злоупотреблений при использовании силовых методов воздействия, наличию жалоб и т.п.

Наличие подобной информации свидетельствует о недостатках в поведении сотрудников милиции и требует принятия превентивных мер. Однако, использование *метода анализа и прогнозирования* требует особого внимания и продуманности для избежания этических проблем².

Особо назревшим в настоящее время является вопрос нехватки и омоложения наставников, что, безусловно, влияет на осуществляемый ими стиль и методы воспитательной работы, которые зачастую снижают эффективность всего института наставничества. Порой на одного наставника приходится по 4-5 молодых сотрудников, что мешает уделять достаточное количество времени каждому, а, значит, процесс адаптации реализуется не в полном объе-

¹ См.: *Обзорная информация (зарубежный опыт) «Организация воспитательной работы и предупреждение правонарушений в полиции зарубежных стран»* выпуск № 9. М., 2006. http://10.246.0.18/ONTI/onti/zarubej/g_2008/vni11408.htm

² Об этом см.: *И.Б. Лебедев, В.Ф. Родин, В.Л. Цветков* Основы психологии для сотрудников правоохранительных органов. М., 2005. – С. 343-345.

ме, либо может быть искажен. Подобное может привести в дальнейшем к ошибкам, нарушениям законности молодым сотрудником в своей служебной деятельности. Поэтому качество наставнической деятельности непосредственно зависит от личных качеств и профессиональных навыков наставника.

При выборе наставника важная роль должна уделяться его моральным качествам: умению сочувствовать, воздействовать на обучаемого речевыми средствами, положительного отношения к профессии сотрудника ОВД, безупречному поведению во внеслужебной деятельности. Во время подготовки к своей работе наставник должен приобретать определенные знания из области психологии конфликтов, изучать педагогические проблемы и методики обучения предотвращения конфликтов. На наш взгляд, продуктивной будет организация подготовки наставников, которая могла бы проводиться как специализированные учебные сборы на базе ВИПК МВД России в рамках повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел.

В этом плане следует шире использовать возможности положения о наставничестве в органах внутренних дел РФ, утвержденного Приказом МВД РФ от 30 июня 1994 г. № 221, которое предусматривает привлечение в качестве наставников пенсионеров ОВД¹. Следует также предусмотреть различные возможности стимулирования труда наставников, при этом оценка их работы должна осуществляться не по количественным, а по качественным показателям, например соответствие закрепленного молодого специалиста критериям профессиональной адаптированности, причем оценивать следует динамику изменений на протяжении длительного срока от 1 года до 3 лет.

В Германии, например существует должность инспектора - наставника, деятельность которого непосредственно заключается в организации профессионального становления сотрудника полиции.

В управлении полиции г. Мюнхена (Германия) большое внимание уделяется привлечению инструкторов-наставников к работе с молодыми специалистами. По мнению немецких полицейских, организация наставничества позволяет предотвратить многие конфликты, возникающие у сотрудников в течение первого года службы. Задачей деятельности инструкторов-наставников является обучение молодых сотрудников умению предотвращать споры,

¹ См.: Приказ МВД РФ от 30 июня 1994 г. № 221 «Об утверждении положения о наставничестве в органах внутренних дел Российской Федерации».

снижать эмоциональное напряжение, осуществлять выбор правильного способа поведения в сложных ситуациях. Также наставники проводят инструктаж по организационной структуре и задачам, стоящим перед органами полиции. По результатам обучения наставник составляет отчет о возможностях поручения заданий различной сложности¹.

В Польше наставническая деятельность осуществляется в течении всего испытательного срока, который продолжается 3 года. При этом каждый год на стажера составляется аттестация. По истечению 3-летнего испытательного срока полицейский переводится в разряд постоянных служащих и начинают свою деятельность с патрульно-постовой службы. Особую роль в профессиональном становлении и адаптации молодых сотрудников в Польше играют Учебные центры, в которых обучение осуществляется по модульной системе и предусматривает освоение сотрудниками не только теоретических и практических навыков, но и привитие им чувства ответственности, патриотизма и т.д. Именно в учебных центрах многие молодые сотрудники с удивлением узнают, что они должны действовать только в составе группы по принципу «один за всех и все за одного». Члены группы должны неукоснительно выполнять распоряжения своих наставников².

Таким образом, представляется, что опыт осуществления наставнической работы в рассмотренных нами зарубежных государствах может быть применен и в наших правоохранительных органах, что позволило бы пересмотреть применение института наставничества в современных условиях, сделав его эффективнее и работоспособнее. Это, несомненно, не только повысит авторитет милиции, но и качество ее работы, позволит создать высококвалифицированное кадровое ядро системы МВД России. Поэтому в настоящее время остро назрела необходимость в разработке нового ведомственного приказа, который в своем содержании раскрывал бы не только механизм осуществления наставничества, но и конкретизировал бы его в процессе осуществления первоначальной профессиональной под-

¹ См.: *Обзорная информация (зарубежный опыт) «Организация воспитательной работы и предупреждение правонарушений в полиции зарубежных стран»* выпуск № 9. М., 2006. http://10.246.0.18/ONTI/onti/zarubej/g_2008/vni11408.htm

² См.: *Цуканов А.Н.* Особенности комплектования, прохождения службы и первоначального обучения в Польской полиции. Научный портал ВНИИ МВД России № 3, 2008. – С. 122-125.

готовки, предусматривал бы стимулирование деятельности наставника, закреплял его статус.

А.И. Козачок,

кандидат педагогических наук, доцент

(Орловская академия Федеральной службы охраны России)

РЕЗУЛЬТАТЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Современная социальная динамика российского общества предъявляет особые требования к системе высшего военного образования. Наряду с другими, выдвигаются требования скорейшей адаптации молодых офицеров к условиям реальной деятельности по предназначению. Как показывает анализ отзывов на выпускников Академии ФСО России проблема их профессиональной адаптации остается актуальной, и решать ее необходимо современными средствами на основе компетентностного подхода.

Одним из наиболее эффективных путей решения обозначенной проблемы является реализация в образовательном процессе ввуза модели профессиональной адаптации будущих военных специалистов к профессиональной деятельности представленную в виде системы элементов, раскрывающих структурно-функциональный состав системы всесторонней подготовки и становления курсантов, способствующую активизации процесса включения их в учебно-профессиональную деятельность и формированию у них способностей и готовности к освоению материала дисциплин, умения использовать его научное содержание в качестве методологического, теоретического и информационно-технологического средства разрешения учебных и профессиональных задач, обоснования и выполнения целевых видов познавательной и профессиональной деятельности и структурно состоящей из целевого, содержательно-процессуального и результативно-оценочного блоков. Использование последнего позволяет судить об эффективности ее применения на основе следующих критериев и раскрывающих их показателей: мотивационная готовность к профессиональной деятельности (мотивы учебной, познавательной и профессиональной деятельности); профессионально-ценностные ориентации курсантов (ценности профессиональной деятельности); профессиональные способности (качество усвоения профессиональных знаний,

умений и навыков), профессионально-рефлексивные способности (анализ учебно-профессиональных действий; оценка собственного профессионального образа), коммуникативные и организаторские способности (коммуникативные свойства и особенности профессионально-личностного взаимодействия). Оценка производится по четырем уровням адаптации будущих военных специалистов к профессиональной деятельности – высокий, средний, низкий и критический.

Всего в эксперименте принимало участие 343 курсанта, 48 выпускников, а также 24 преподавателя вуза. Экспериментальная работа проводилась в несколько этапов. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у будущих специалистов по защите информации уровень адаптации к профессиональной деятельности в основном сформирован на среднем уровне (42,7 %). Вместе с тем, выявленный уровень представляется явно недостаточным, т. к. у 35,35 % испытуемых уровень профессиональной адаптации находится на низком и критическом уровнях. Это подтверждает предположение о необходимости создания педагогических условий для оптимизации процесса адаптации будущих военных специалистов к профессиональной деятельности.

С этой целью, был организован формирующий педагогический эксперимент, который проводился для апробации в учебном процессе военного вуза модели профессиональной адаптации будущих военных специалистов. При этом дополнительно к роли и функциям профессорско-преподавательского состава были определены задачи офицеров курсового звена факультета по формированию ПЗК курсантов, способствующих активизации их учебно-профессиональной деятельности, а также решать задачи по формированию компонентов профессиональной адаптации курсантов.

В учебном процессе эффективность реализации соответствующей модели проверялась в ходе преподавания дисциплин "Основы информационной безопасности" и "Информационные вычислительные сети" относящиеся к категории общепрофессиональных, а их изучение направлено на создание у курсантов целостного представления о проблемах, принципах и главных аспектах обеспечения информационной безопасности телекоммуникационных систем и определении дальнейших перспектив по изучению дисциплин специальности, что позволяет формировать ПЗК будущего специалиста по за-

щите информации на этапе профессиональной адаптации в условиях военного вуза.

Оценка результатов экспериментальной работы по критерию мотивационная готовность к профессиональной деятельности проводилась с применением методики самооценки мотивов (А.А. Вербицкий) и показала значимое возрастание выраженности как познавательных мотивов – на 0,8 балла (16 %), так и профессиональных – на 0,12 балла (24 %). При отсутствии значимых изменений в контрольной группе прирост соотношения курсантов в экспериментальной группе с высоким уровнем профессиональной направленности составил 5,71 % и произошел в основном за счет перераспределения обучающихся с низких уровней на более высокие.

Оценка сформированности профессиональной компетентности осуществлялась по показателю профессиональных способностей. Анализ данных свидетельствует о том, что реализация соответствующих педагогических условий позволяет получить существенный прирост среднего оценочного показателя – 0,26 балла. Результаты качества усвоения интеллектуальных знаний свидетельствуют о том, что у большинства курсантов экспериментальной группы (87,5 %) уровень качества усвоения специальных знаний является выше среднего, а обучающихся с критическим уровнем знаний не выявлено. По результатам отсроченного тестирования, проведенного в четырехмесячный интервал оценка применения экспериментальной и традиционной моделей составила 0,08 балла – 1,6 % в экспериментальной группе против 0,16 балла – 3,83 % в контрольной.

Показателями сформированности профессионально-рефлексивного и поведенческого компонентов адаптации курсантов к профессиональной деятельности выступили новообразования, объединенные в когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. В целом эффективность применения деловых игр составила 20,6 % для познавательного компонента от общего числа полученных эффектов, поведенческого – 31,2 % эмоционального – 48,2 %.

Наряду с вышеизложенным, в экспериментальной группе был апробирован и внедрен спецкурс "Введение в специальность", направленный на расширение теоретической подготовки курсантов к профессиональной деятельности, в ходе преподавания которого курсанты активно привлекались к

практической и научной деятельности в рамках системы научной работы курсантов и слушателей академии. Согласно программе курса будущие военные специалисты познакомились с направлениями учебной и научной работы выпускающей кафедры, особенностями преподавания дисциплин на ней и используемых при этом межпредметных связях, направлениями возможной тематики выпускных квалификационных работ, ознакомительные экскурсии на место дислокации практических подразделений и т. д. Положительно проведение спецкурса на третьем году обучения оценили 93,5 % обучающихся и отметили следующие его функции: информационную – 99,2 %, развивающую – 83,4 %, самообразовательную – 88,2 %, ориентирующую – 79,5 %, системообразующую – 96,8 %, стимулирующую – 84,6 %, обучающую – 98,7 %, координирующую – 91,9 %, мотивационную – 87,2 %.

Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о том, что положительная динамика в результате применения в учебном процессе военного вуза модели профессиональной адаптации наблюдается по всем уровням ее оценки. Следовательно, разработанная модель адаптации будущих военных специалистов к профессиональной деятельности и педагогические условия ее реализации обеспечивают динамичность процесса профессиональной подготовки будущих военных специалистов в условиях вуза, позволяют оперативно реагировать на изменения социального заказа, своевременно и адекватно корректировать ход образовательного процесса в вузе.

М.В. Чемодуров,

(Орловская академия Федеральной службы охраны России)

МОДЕЛЬ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Поиск путей совершенствования процесса адаптации будущих военных специалистов диктует военному учебному заведению необходимость выработки новых форм организации учебного процесса, применения современных средств и методов обучения. Оптимальное решение обозначенной проблемы предполагает построение *модели профессиональной адаптации будущих военных специалистов к профессиональной деятельности в вузе*, представленную в виде системы элементов, раскрывающих структурно-функциональный состав системы всесторонней подготовки и становления курсантов, способ-

ствующую активизации процесса включения их в учебно-профессиональную деятельность и формированию у них способностей и готовности к освоению материала дисциплин, умения использовать его научное содержание в качестве методологического, теоретического и информационно-технологического средства разрешения учебных и профессиональных задач, обоснования и выполнения целевых видов познавательной и профессиональной деятельности.

В состав модели профессиональной адаптации в вузе входят три основных блока. Первый из них – *целевой*, представлен требованиями социального заказа по подготовке соответствующего специалиста и вытекающими из них целями и задачами. В связи с тем, что в профессиональной адаптации будущего военного специалиста интегративную роль играет цель его подготовки, степень ее достижения выражает представление о результате становления и развития курсанта как профессионала военного дела. Развитие профессионально-адаптированной личности выпускника военного вуза, возможно при решении задач по формированию: профессиональной направленности; профессиональной компетентности; профессиональной рефлексии; профессионального поведения.

Второй блок модели – *содержательно-процессуальный*, представлен системой методологических, теоретических, методических, технологических знаний, системой форм и методов активизации учебно-профессиональной деятельности курсантов. Процессуальная сторона профессиональной адаптации курсантов заключается в представлении опыта, подлежащего усвоению в виде системы познавательных и практических задач, а так же применении специальных дидактических процедур его усвоения (выбор организационных форм, методов, средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности, имитационных моделей изучаемых процессов, учебно-деловых игр и т. п.). Создание условий для профессиональной адаптации личности будущего специалиста предоставляет так же воспитательный процесс военного вуза, в котором значительная роль отводится центральной фигуре образовательного процесса – профессорско-преподавательскому составу и офицерам курсового звена факультета. Их приоритетная роль в воспитании курсантов обусловлена рядом объективных обстоятельств, а выбор форм, методов воспитательной работы осуществляется на основе глубокого и всестороннего изучения индивидуально-психологических особенностей и качеств личности обучающихся.

Третий – *результативно-оценочный* блок представлен критериями и показателями, оценками уровня развития процесса адаптации курсантов к профессиональной деятельности. Судить о степени подготовленности обучающегося к выполнению определенного направления профессиональной деятельности позволяют следующие критерии и раскрывающие их показатели: мотивационная готовность к профессиональной деятельности (*мотивы учебной, познавательной и профессиональной деятельности*); профессионально-ценностные ориентации курсантов (*ценности профессиональной деятельности*); профессиональные способности (*качество усвоения профессиональных знаний, умений и навыков*), профессионально-рефлексивные способности (*анализ учебно-профессиональных действий; оценка собственного профессионального образа*), коммуникативные и организаторские способности (*коммуникативные свойства и особенности профессионально-личностного взаимодействия*). Нами выделены четыре уровня адаптации будущих военных специалистов к профессиональной деятельности – высокий, средний, низкий и критический.

Модель адаптации будущих военных специалистов к профессиональной деятельности в вузе рассматривается нами в контексте соответствующих педагогических условий. На основе теоретического анализа материалов современных научных исследований, общения с выпускниками военных вузов и представителями заказчика экспериментально доказано, что профессиональная адаптация будущих военных специалистов будет проходить эффективно при соблюдении следующих педагогических условий: осознание курсантами ценностей профессиональной деятельности специалиста; формирование в системе учебно-профессиональной деятельности вуза межпредметных компетенций специалиста; выявление и диагностика личностных новообразований, способствующих адаптации курсантов к профессиональной деятельности; создание специальной адаптивной образовательной среды вуза

Особого внимания заслуживает последнее из условий, рассматриваемое нами в двух аспектах. Во-первых, говоря о "специальной среде", необходимо иметь в виду важность наполнения ее специальным предметным профессионально-ориентированным содержанием. Во-вторых, обозначенная среда должна помочь каждому курсанту достичь оптимального уровня интеллектуального развития в соответствии с его природными задатками и спо-

способностями и вывести обучающегося на более высокий потенциально возможный уровень развития, адаптируя его к своим требованиям. Такое взаимное приспособление образовательной среды к курсанту, а курсанта к требованиям среды возможно реализовать только при условии теснейшего взаимодействия педагогов профилирующих кафедр, реализации системы межпредметных связей педагогами смежных дисциплин, а также воспитательными воздействиями офицеров курсового звена факультетов на основе реализации модели профессиональной адаптации курсанта военного вуза.

А.А. Воробьев,

(Омский танковый инженерный институт)

ВНУТРИКОЛЛЕКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ КУРСАНТОВ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА.

Профессиональное становление военного специалиста – достаточно сложный процесс. Особенности и закрытость военно-учебного заведения, выполнение обязанностей воинской службы обуславливают постоянный коллективный характер деятельности курсантов. Вся учебно-служебная деятельность будущего офицера, его поведение, успехи, неудачи и преодоление трудностей, возникающих в деятельности учебной группы, протекают на виду всех сослуживцев коллектива.

Среди многообразия процессов в коллективе отмечаются приоритетные, определяющие лицо коллектива, его возможности и их реализацию: становление личности молодого воина, дисциплинирование военнослужащих, сплочение коллектива, гуманизацию и демократизацию его жизни и деятельности, социальную защиту незащищенных. Результатами этих процессов, по мнению ученых, должны стать личностные свойства, позволяющие военнослужащему выполнить свои обязанности, строгое и точное соблюдение всеми военнослужащими установленного порядка и правил, ценностно-ориентационное единство, прочность межличностных отношений и согласованность совместных действий членов коллектива, гуманность, демо-

кратизм, социальная защищенность чести, достоинства, прав и свобод военнослужащих¹.

Интересующий нас вопрос внутриколлективной коммуникации и ее влияние на развитие личности в ходе образовательного процесса нашел свое отражение в трудах П.П. Блонского, М.А. Василика, П. Вацлавика, А.И. Донцов, В.П. Конецкой, Л.А. Петровской, Ю. Подгурецки, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого и др.

Обобщение точек зрения исследователей проблемы коммуникации показало, что авторами она понимается как форма связи, взаимодействия, процесс передачи идеи, информации (сообщение), обмен информацией. Коммуникация обеспечивает эффективность, успешность других процессов, происходящих в обществе, в целом выступает одной из основ жизнедеятельности людей.

По мнению Г.М. Андреевой, когда говорят о коммуникации, прежде всего имеют в виду тот факт, что в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и пр.²

С самого начала формирования учебной группы курсантов в вузе в ней возникают коллективное мнение, настроение, отношения между ее членами, отражающиеся в повседневных взаимодействиях в ходе учебной и военно-служебной деятельности. Воспитательная сфера представляется областью, в которой проявляются многообразные нормы-ориентиры, запреты, состоятельность традиционных и новационных установок поведения

Учебный коллектив курсантов является центром всевозможных связей, существующих в рамках образовательного процесса. На формирование личности будущего офицера существенную роль оказывает фактор взаимного влияния обучающихся друг на друга и, непосредственно, влияния учебного коллектива на каждого курсанта посредством установленных связей (взаимодействий и отношений) между объектами и субъектами данного процесса. Следовательно, внутриколлективная коммуникация в учебной группе является системой взаимодействий и отношений курсантов в ней, обусловленных

¹ Управление социальными процессами в воинском коллективе / Грачев Н.Н., Барковский И.М., Костин А.В. и др. – М.: ВИЦГУЛ, учебно-издательская фирма «Менеджер», 1994. – 148 с.

² Андреева, Г.М. Социальная психология. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 432 с.

воспитательной, учебной, служебной и повседневной деятельностью в процессе профессионального становления, проявляющаяся в ценностно-воспитательных функциях коллектива.

В работах Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, М.С. Кагана, А.А. Леонтьева и др. совокупность многообразных контактов в социальной среде трактуется как важный фактор развития личности, ее социализации и индивидуализации, специфическая форма совместной деятельности людей. Коммуникация, общение, как подчеркивают авторы, в том числе профессиональное, осуществляются в социуме, социальны по своей сути.

На социальность общения указывают различные авторы, связывая достижение задач общения с соблюдением ряда условий, к числу которых они относят: субъект-субъектную основу общения; осознание человеком своего места в системе ролевых, статусных, деловых отношений; пронизанность межролевого общения общением межличностным; умение сопереживать¹.

Важные аспекты внутриколлективной коммуникации, прежде всего, ее значение в формировании и развитии личности, организации совместной деятельности и передаче социального опыта нашли свое отражение в работах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна и др. Ими выделяются следующие функции социальной коммуникации: объединения людей (синдикативная); управления различными действиями (инструментальная); передачи информации (трансляционная); регламентации поведения (социального контроля); выражения отношения к социальным явлениям и процессам жизнедеятельности (экспрессивная); развития навыков взаимодействия в обществе, принятия норм и правил (социализации).

Отмечая полифункциональность взаимодействий и отношений между субъектами, исследователи выделяют и функции, направленные на развитие личностного потенциала. Авторами подчеркивается, что коммуникация способствует реализации потребности в признании и успехе, стимулирует социальную идентификацию личности (аффилиация – стремление быть в группе, в обществе других). Обращаем внимание и на функцию, связанную с потреб-

¹ Бодалев, А.А. О коммуникативном ядре личности. // Советская педагогика. - 1990. - № 5.

ностью в личностном росте, ориентацией на повышение самооценки и самоуважения (подтверждения себя в другом).

Внутриколлективная коммуникация обладает и своей структурой – системой взаимодействий и отношений в коллективе на межличностном, микрогрупповом и групповом уровне, реализующихся в процессе профессионального становления будущего специалиста и характеризующихся направленностью личности курсантов и направленностью самого коллектива. Направленность коллектива – особенности учебного коллектива, проявляющиеся в потребностях, интересах и целях его участников на основе отношений друг к другу, управленческому звену, другим коллективам, образовательному процессу и процессу профессионального становления.

В различных педагогических ситуациях проявляется множество вариантов служебных и общественных отношений обучающихся, что определенным образом влияет на результаты их профессионального становления.

Однако следует подчеркнуть, что, какой бы не была учебная группа по численности и сложности организации, ее основой всегда остается отдельная личность. При этом она рассматривается в связях и отношениях с окружающими людьми в данной общности, сложной системе внутриколлективных связей.

Таким образом, непосредственно через внутриколлективную коммуникацию выявляется ролевая значимость и эффективность деятельности обучающегося в группе, определяется нравственная составляющая внутриколлективной среды, формальная и неформальная структура группы, ее направленность и сформированность общественного мнения, что непосредственно относится к факторам профессионального становления военного специалиста.

В.Н. Ромашин,

(Омский танковый инженерный институт)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Эффективность как научное понятие является обобщенной философской категорией. «Она, как и вероятность, показывает степень близости к же-

лаемому результату. С этой точки зрения эффективность можно считать мерой деятельности и некоторым качеством функционирования объекта»¹.

Проблема эффективности учебного процесса исследуется в педагогической науке в течении уже достаточно длительного времени, но несмотря на это, следует констатировать факт, что, к сожалению, единая методология оценки дидактической эффективности процесса обучения еще не разработана, а имеющиеся результаты исследований не систематизированы и содержат в своей основе различные, в том числе, взаимоисключающие подходы. Выводы, которые сегодня можно встретить в научной литературе, нельзя считать окончательными, поскольку они, как правило, базируются на результатах педагогических экспериментов, имеющих весьма существенные условности и ограничения.

В целом ряде зарубежных и отечественных источников высказывается даже суждение о том, что на современном уровне развития педагогической науки невозможно измерить качество знаний, навыков и умений будущих специалистов, а также степень эффективности определенного дидактического метода или приема. Вопреки этому, большинство ученых, придерживаются другого мнения и считают, что несмотря на отсутствие возможности производства прямых измерений отдельных характеристик психики обучающихся, можно косвенным путем, используя соответствующие методики, получать достоверные результаты исследований. Все сказанное в полной мере относится и к оценке дидактической эффективности формирования профессиональной компетентности будущих военных специалистов.

При этом следует отметить, что в настоящее время данная проблема выдвинулась в ряд наиболее спорных как в целом в педагогике, так и в педагогике высшей военной школы. Это обусловлено, прежде всего, тем, что она одновременно относится как к числу наиболее актуальных, так, к сожалению, и к числу наименее изученных².

Очевидно, что такие категории как эффективность обучения и профессиональная компетентность тесно взаимосвязаны. Эта взаимосвязь описывается следующим правилом: чем выше профессиональная компетентность во-

¹ Слостенин В.А., Руденко Н.Г. О современных подходах к подготовки педагога // Педагогика. - 1999. № 6. - С. 55-62

² Основы применения информационных технологий в учебном процессе военных вузов: Научно-методический сборник. - М.: ВУ, 1995. - 101 с.

енного специалиста, тем более эффективно реализуется целенаправленный процесс обучения, ради которой он был создан.

На основе анализа работ В.П. Беспалько, А.Н. Зельницкого, О.В. Золотарева и других авторов, среди требований, предъявляемым к критериям оценки уровня сформированности профессиональной компетентности, целесообразно выделить следующие: во-первых, критерии должны быть адекватны тем явлениям, измерителем которых они являются, четко отражать природу измеряемых явлений, а также динамику измерения выраженного критерием свойства; во-вторых, требуется, чтобы критерии соответствовали дидактическим целям, характеризовали связь между ними и результатами обучения; в-третьих, важно чтобы критерии выражались в таких педагогических понятиях, которые можно подвергнуть количественному анализу; в-четвертых, они должны обеспечивать относительную простоту измерений, легкость расчетов, доступность и удобство в обращении; в-пятых, критерии должны позволять оценивать не только объем, но и качество знаний, навыков и умений, не только формальные результаты обучения, но и творческую работу обучающихся.

Таким образом «критерии профессиональной компетентности» целесообразно определять как меру для сравнения качественных и количественных показателей учебного процесса с точки зрения получаемых результатов и затрачиваемых при этом усилий.

Современная педагогическая наука большое внимание уделяет такому направлению совершенствования образовательного процесса в учебных заведениях различного типа, как инновации, являющиеся одним из условий повышения качества подготовки специалистов. Инновационные идеи широко распространены не только в гражданских, но и в военных вузах. С точки зрения Ю.Е. Булыгина, С.М. Вишняковой, И.Ф. Исаева, А.И.Мищенко, В.А. Сластенина и др., инновация в образовании – это результат творческой деятельности; введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности преподавателей и обучающихся; разработка педагогических технологий; изменения в стиле педагогического мышления¹.

¹ Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. - М.: НМЦ СПО, 1999. С. 499-502.

Инновационная деятельность преподавателя представляет собой его включение в деятельность по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств в практике обучения и воспитания, создание в образовательном учреждении определенной инновационной образовательной среды¹.

Учитывая некоторый консерватизм в образовательной деятельности военных вузов, инновационные идеи в военном образовании первоначально должны воплощаться в виде совершенствования существующих форм, методов и технологий обучения, затем их дополнения новыми, и лишь только после получения положительных результатов можно переходить к их широкому внедрению. Данный подход относится к внедрению инновационных идей в масштабах военного вуза и нисколько не ограничивает инновационную деятельность преподавателей².

В военных вузах накоплен достаточно большой опыт внедрения в образовательный процесс инновационных методов и форм обучения, педагогических технологий путем осуществления экспериментальной деятельности.

Примером комплексного педагогического эксперимента является внедрение с 2006 года в учебный процесс Омского танкового инженерного института (ОТИИ) модульно-рейтинговой системы оценки знаний обучаемых по учебным дисциплинам. Положительный результат эксперимента подтверждается повышением активности курсантов на занятиях, их мотивированностью на получение зачетных баллов, развитием рефлексивных качеств личности, повышением академической успеваемости.

На профилирующих кафедрах ОТИИ (боевых гусеничных машин, эксплуатации и вождения, ремонта бронетанковой техники, вооружения танков и стрельбы) внедряются обучающие и контролирующие программы, основанные на использовании интерактивных методов обучения. В ходе отработки технологических процессов эксплуатации, вождения, восстановления вооружения и военной техники (ВВТ) назначаются сводные экипажи (расчеты), в состав которых входят наиболее подготовленные курсанты. Курсант, назначаемый на должность командира экипажа (расчета), в учебно-профессиональной деятельности, приближенной к реальным условиям служ-

¹ Барабаничиков А.В., Звягинцев В.Г. Педагогика высшей военной школы. – М.: ВПА, 1985. С. 101-104.

² Фокина В.Н. Инновационная культура преподавателя вуза: теоретическая модель социологического исследования // Инновации в образовании. 2001. № 1. С. 38–54.

бы, овладевает организаторскими и обучающими функциями. Таким способом происходит активное само- и взаимообучение военно-профессиональной деятельности.

Использование данных педагогических технологий отразилось на профессиональной компетентности офицеров-выпускников ОТИИ, что отмечают в своих отзывах командиры подразделений и воинских частей, где они проходят дальнейшую службу.

А.Ю.Федоров,

кандидат юридических наук

(Уральский юридический институт МВД России)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ОВД В УРАЛЬСКОМ ЮРИДИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ МВД РОССИИ

В Уральском юридическом институте МВД России сотрудники органов внутренних дел проходят повышение квалификации на факультете дополнительного профессионального образования (далее – ФДПО), при непосредственном участии в этом процессе кафедры совершенствования деятельности ОВД Института (далее – кафедра СД ОВД).

ФДПО УрЮИ МВД России был создан в июле 2005 года в соответствии с приказом МВД РФ от 28 июня 2005 года № 510. До 2005 года повышение квалификации и профессиональная переподготовка были организованы на базе факультета заочного обучения и повышения квалификации.

Главной задачей ФДПО и кафедры СД ОВД является удовлетворение потребностей сотрудников органов внутренних дел в получении знаний о новейших достижениях в деятельности отечественных и зарубежных правоохранительных органов, передовом опыте, а так же в приобретении умений и навыков по эффективному исполнению служебных обязанностей, в ситуациях, максимально приближенных к реальным условиям, в том числе условиям, связанным с чрезвычайными обстоятельствами.

Процесс обучения слушателей факультета начинается с первого дня их пребывания в Институте. В первый день проводится организационно-методическое собрание и входной контроль уровня знаний. В последний день обучения слушатели сдают междисциплинарный экзамен - итоговая государственная аттестация.

Анализ результатов входного контроля уровня знаний, проводимый среди слушателей факультета, показал, что практически все должностные категории сотрудников ОВД, проходящих повышение квалификации, имеют низкий уровень знаний касающихся последних изменений в законодательстве. Средний балл по результатам входного контроля составляет от 2,8 до 3,7, в зависимости от категории слушателей. Средний балл выходного контроля (благодаря усилиям кафедры СД ОВД и других кафедр Института) составляет от 4,2 до 4,5.

К особенностям учебного процесса на ФДПО можно отнести:

1. Повышение квалификации осуществляется по различным, практически не взаимосвязанным между собой должностным категориям сотрудников ОВД (всего около 20 должностных категорий);
2. Краткосрочность цикла повышения квалификации (14 дней, 98 часов);
3. В качестве слушателей выступают сотрудники милиции с различным: стажем службы в ОВД (от 1 до 25 лет); стажем службы в занимаемой должности (от 1 года до 15 лет); возрастом (от 23 до 50 лет); образованием (в зависимости от категории может превалировать техническое (сотрудники ГИБДД), педагогическое (сотрудники ПДН) и другое образование); специальным званием (от лейтенанта до полковника). В связи с чем, в отличие от занятий, проводимых с курсантами (где их уровень знаний, профессиональный опыт примерно одинаковы), задачей преподавателей кафедры СД ОВД является: адаптировать учебный материал так, чтобы он был интересен, актуален и доступен к восприятию как для молодого сотрудника милиции (к примеру, со стажем службы в ОВД 2-3 года), так и для уже опытного, профессионально зрелого офицера милиции (со стажем службы в ОВД около 20 лет). Преподаватель так же должен учитывать, что в одной учебной группе проходят повышение квалификации слушатели, как имеющие юридическое образование, так и окончившие педагогические, технические и другие учебные заведения, соответствующим образом адаптируя учебный материал под их уровень знаний. В связи с чем, актуальна более тщательная подготовка преподавателя к проведению занятий со слушателями, организация коллективных и индивидуальных консультаций в часы самостоятельной подготовки обучаемых. В этих целях преподавателями кафедры СД ОВД прово-

дятся ежедневные консультации, за каждой учебной группой закрепляется преподаватель-куратор, который осуществляет ежедневный контроль успеваемости слушателей, оказывает им необходимую помощь, в том числе в подготовке рефератов, подготовке к занятиям и итоговой государственной аттестации. Преподаватель-куратор по окончании организационно-методического собрания изучает информацию об образовании, возрасте, специальном звании и стаже службы в ОВД слушателей. Затем доводит эту информацию до сведения преподавателей кафедры с тем, чтобы, как уже отмечалось, они могли более эффективно подготовиться к занятию и адаптировать учебный материал.

4. Тенденцией последних сборов стало наличие в одной учебной группе наряду с сотрудниками со стажем службы в ОВД от 1 до 3-х лет, сотрудников стаж службы в ОВД которых составляет около 20 лет. Так же, произошло существенное омоложение категории слушателей (в основном на повышение квалификации пребывают сотрудники в специальном звании лейтенант или старший лейтенант милиции), что связано с «текучестью» кадров в территориальных ОВД, где подавляющее большинство сотрудников имеют стаж службы в ОВД от 1 до 5 лет (по некоторым данным, стаж службы 60% сотрудников МВД России составляет менее 3 лет¹). В связи с тем, что разнарядку по повышению квалификации необходимо выполнять, начальники районных ОВД вынуждены направлять на обучение подчиненных сотрудников, которые недавно окончили высшие учебные заведения, в том числе системы МВД, тем самым формально нарушая требования ведомственных нормативных правовых актов МВД России. Так, среди слушателей проходивших повышение квалификации в УрЮИ МВД РФ в период с 26 января по 9 февраля 2009 года (оперуполномоченные уголовного розыска) трое всего год назад окончили данный Институт!

5. Одной из особенностей учебного процесса является его построение по блочно-модульной системе. Как это отражается на занятиях, видно из следующего примера. Учебным планом предусмотрено изучение со слушателями категории ГИБДД, осуществляющими технический надзор за транс-

¹ См.: *Караваев А.Ф.* Основы профессионального становления специалистов – сотрудников органов внутренних дел: Монография. – Омск: Омская академия МВД России, 2004 С. 3 .

портными средствами «Уголовно-правовых и уголовно-процессуальных знаний, необходимых в деятельности сотрудников ГИБДД МВД России». Таким образом, преподаватель должен давать им уголовное право и уголовный процесс не в чистом виде, а адаптируя данные учебные дисциплины применительно к сотрудникам ГИБДД, осуществляющим технический надзор за транспортными средствами! Это в полной мере относится и к другим учебным занятиям, которые проводятся с иными категориями слушателей (а их около 20);

6. Следующая особенность учебного процесса на ФДПО вытекает из предыдущей и предполагает знание преподавателем не просто общих положений уголовного, уголовно-процессуального, административного и других отраслей права, законов и подзаконных нормативных правовых актов, но и специфических знаний, относящихся к конкретной категории слушателей, приказов и инструкций МВД России (а их более 300!). Так например, преподаватель проводящий занятие по модулю «Административно-правовые познания необходимые в профессиональной деятельности старших госинспекторов (госинспекторов) ГИБДД, осуществляющих технический надзор за транспортными средствами», должен обладать знаниями не только в области административного права и административной деятельности ОВД, но и в совершенстве знать положения приказов и инструкций МВД РФ, регламентирующих деятельность данного подразделения (которых более 20).

Учебный процесс на факультете имеет преимущественно практическую направленность (75% учебных занятий – практические занятия, включая деловые игры, анализ конкретной ситуации, выездные занятия в практические органы внутренних дел, упражнения и 25 % - лекции).

Одним из направлений творческого взаимодействия кафедры с руководителями территориальных ОВД является систематическое привлечение руководителей и ведущих специалистов различных служб и подразделений ОВД к совместному с кафедрой проведению учебных занятий и итоговой государственной аттестации слушателей, а так же выездных занятий на базе территориальных ОВД. Так, в 2008 году к проведению учебных занятий со слушателями ФДПО было привлечено 19 ведущих специалистов практических органов внутренних дел. Организовано 7 выездов в ОВД при обучении различных категорий слушателей, для изучения передового опыта, достиже-

ний науки, техники, ознакомления с техническими средствами, используемыми в практической деятельности ОВД, обмена опытом между слушателями и сотрудниками служб и подразделений милиции.

При проведении учебных занятий используется, в качестве одной из активных форм проведения занятия, – анализ конкретной ситуации, что позволяет разрешать проблемы, возникающие в профессиональной деятельности сотрудников ОВД конкретной должностной категории. Целью данной формы проведения занятия является выработка у слушателей устойчивых навыков поведения (действий) в реальных условиях профессиональной деятельности.

Темы и содержание рефератов слушателей ФДПО носят практическую направленность и основываются на материалах уголовных дел, следственной и судебной практики, собственном опыте и опыте подразделения. Содержание рефератов направлено на решение конкретных проблем возникающих у правоприменителей, предполагает наличие собственных предложений обучаемого по решению данных проблем.

В заключении еще раз хочется обратить внимание на актуальность непрерывного образования и постоянное совершенствование знаний, умений и навыков сотрудника ОВД, необходимость систематического повышения квалификации на базе высших учебных заведений МВД России. Так, опрос проведенный среди 69 слушателей факультета дополнительного профессионального образования, показал, что у них из-за большой загруженности на работе отсутствует время на своевременное ознакомление с последними изменениями в законодательстве, посещение библиотеки, что, безусловно, сказывается на результатах работы, и свидетельствует в пользу сформулированного вывода о целесообразности повышения квалификации.

А.Е. Веретенникова,

кандидат педагогических наук, доцент

(Омская академия МВД России)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД

Необходимость модернизации педагогической системы развития коммуникативной культуры личности в современном образовательном простран-

стве обусловлена, как уже отмечалось, экономическими и социокультурными изменениями в мировом сообществе. Адаптация к заказу меняющегося общества отражена в документах так называемого Болонского процесса¹, идея которого заключается в создании общеевропейской системы высшего образования, способной конкурировать с американской и предоставлять жителям европейских государств возможность мобильности в учебе и работе. К общим принципам функционирования этой системы относятся следующие: в высшем образовании введение двух уровней обучения и кредитной системы; осуществление контроля качества образования; расширение мобильности студентов при выборе вузов и учебных курсов; обеспечение трудоустройства выпускников; обеспечение привлекательности европейской системы образования. Предполагается, что формирование европейского пространства высшего образования завершится к 2010 году и будет способствовать сохранению стабильности, мира и демократии во всей Европе.

Россия присоединилась к Болонскому процессу, поэтому отечественное образование находится в состоянии модернизации. Характеристикой данного процесса является адаптация российской системы высшего образования к общим требованиям Болонского соглашения. Предъявляемые требования выдвигаются к результату процесса обучения т.е. компетенциям выпускника; к системе управления качеством образования; к контролю качества образования.

Образование рассматривается базовым элементом долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации как института, обеспечивающего инновационное развитие экономики. на период до 2020 года. Приоритетными задачами его развития считаются:

обеспечение инновационного характера базового образования в соответствии с требованиями экономики, основанной на знаниях;

формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях;

модернизация институтов образования как инструментов социального развития;

¹ <http://rc.edu.ru/rc/bologna/documents.php>

создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров¹

Из этих общих задач вытекает следующая частная: «формирование у граждан компетентностей, позволяющих им ориентироваться в сложно структурированном информационном обществе. Имеется в виду, прежде всего формирование творческих способностей, умений решать проблемы, навыков участия в сложно организованной проектной работе, способностей ориентироваться в условиях быстрой смены технологий». Подчеркивается, что формирование этих компетентностей с различной степенью детализации и конкретики должно осуществляться уже на базовых уровнях образования, как на уже традиционно существующих, так и на вновь вводимых²

Как следствие данных требований, в отечественном образовании происходит замена знаниево-ориентированного подхода на компетентностный, что в свою очередь вызывает необходимость создания новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования с выраженным компетентностным характером. В документах, регламентирующих изменения в отечественном образовании «компетенция» (*от лат. competentis – способный*) понимается как «динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности и личностного развития выпускников и которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы»³

Из обобщения, сделанного И.А.Зимней⁴ относительно понятий *компетенция* и *компетентность*, следует, что *компетенция* находится в понятийном поле «знаю как» и подчеркивает практическую, действенную сторону процесса. Однако в современной отечественной педагогической науке принято различать и более широкое понятие *компетентность*, которое «включает

¹ Приложение к письму Мин. Обр. науки от «8» мая 2008 г. № 03-946 «Методические рекомендации по проведению августовских педагогических совещаний работников образования «Актуальные задачи современной модели образования».

3.. Модель «Российское образование – 2020» 31.08.2008. ОРЕС.RU

³ Методические рекомендации по разработке проектов Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (проект)./ Президиум координационного совета УМО и НМС высшей школы. М., - 2007.

⁴ Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую.....результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки»¹.

Отличие компетентности от методического комплекса «знания-умения-навыки» заключается в том, что компетентностный подход предполагает демонстрацию результата образования с акцентом на то, *как* надо знать и уметь (компетентность), в отличие от того, *что* надо знать и уметь (ЗУН). Например, результатами освоения образовательных программ для бакалавров и магистров будут выступать следующие компетенции:

понимать базу знаний (бакалавр); полностью владеть разделами соответствующих областей (магистр); демонстрировать способность интегрировать имеющиеся знания в соответствующие разработки (бакалавр); демонстрировать способность формулировать новые исследовательские проекты (магистр); обладать знаниями и навыками того, каким образом осуществляется поиск (бакалавр); обладать навыками и готовностью применять методы самостоятельно (магистр) »².

Следует отметить, что компетентностный подход будет применен на всех ступенях системы российского образования. Как отмечается в»(см. выступление Реморенко и Приложение к письму).

В соответствии с положениями Болонского соглашения, в рамках которого происходят изменения в образовательных системах Европейских стран, включая Россию, определен перечень общих компетенций для каждого образовательного уровня. Как известно, первый уровень вузовского обучения – бакалавриат, предполагает 4 года обучения и дает возможности получения работы в соответствии с полученной специализацией и квалификацией, а также поступления на второй уровень – магистратуру. Общие компетенции бакалавра определены как: способность собирать и интерпретировать данные, необходимые для формирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам; способность доносить информацию, идеи, проблемы и решения, как до специалистов, так и до неспециали-

¹ *Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М., 2001.С.14.*

² *Методические рекомендации:..... С. 12.*

стов; способность продолжать дальнейшее обучение с высокой степенью самостоятельности¹.

Таким образом, ясно, что «бакалавриат закладывает основу для формирования профессиональной культуры и основных компетентностей. Обучение в магистратуре направлено на углубленную подготовку специалистов, способных к решению сложных задач в профессиональной деятельности, к организации новых сфер занятости, к исследованиям и управлению»².

Совет культурной кооперации при Совете Европы определил следующие ключевые компетентности: социально-политические, информационные, личностные, познавательные и **коммуникативные**. Последние рассматриваются как способность вести эффективную устную и письменную коммуникацию - общаться, устанавливать деловые контакты, сотрудничать, взаимодействовать в команде³.

Все вышеназванные компетентности заложены в основу обновляющихся образовательных стандартов и трактуются следующим образом: информационная (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем); **коммуникативная (умение эффективно сотрудничать с другими людьми)**; самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы); самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность)⁴.

Объяснение сущности феномена *коммуникативной компетентности* можно найти в философии Ю. Хабермаса⁵ ядром которой является «дискурс». Под дискурсом Хабермас понимает аргументированный, достигший

¹ [bolonga /documents.php](http://bolonga/documents.php)

² Государственная программа «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009-2012 годы» см. в Приложение к письму ...

³ *Иванова Е.О.* Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования // *Право и образование* № 10 – 2007.

⁴ *Модель «Российское образование – 2020»* 31.08.2008. ОРЕС.RU

⁵ *Хабермас Ю.* Демократия. Разум. Нравственность. – М.: Наука, 1992; *Habermas J.* Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz// *J. Habermas, N. Luhmann. Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? – Fr.a.M., 1974.S.101-141; Habermas J. Theorie des Kommunikativen Handels. – Fr.a.M., 1981. Bd.1,2.*

определенной стадии «зрелости – *Hundigkeit*», т.е. развернутости и совершенства, диалог, в результате которого партнеры по общению приходят к совместному, действенному общему мнению. Аргументы в диалоге способствуют определению в высказываниях общезначимого и нормативного, что в свою очередь определяет нормативность поступков. Темой дискурса являются правила речевых актов, которые в свою очередь констатируют правила поступков и предметных действий. При таком дискурсе вырабатываются правила совместного общежития людей. Коммуникативная компетентность предполагает способность вести содержательный, аргументированный диалог.

Коммуникативная компетентность выпускника вуза предполагает «способность эффективно общаться, устанавливать деловые контакты, сотрудничать, взаимодействовать в команде и т.д., то есть обеспечивать эффективную устную и письменную коммуникацию»¹. Некоторые исследователи уточняют требования к коммуникативной компетентности бакалавра в сфере профессионального образования. К ним относится способность «осуществлять коммуникации в профессиональной среде и обществе в целом, в том числе и на иностранном языке, разрабатывать документацию, презентовать и защищать результаты деятельности». Магистр и специалист должен демонстрировать способность «осуществлять коммуникации в профессиональной среде и обществе в целом, активно владеть иностранным языком, разрабатывать документацию, презентовать и защищать результаты инновационной деятельности, в том числе на иностранном языке»².

В теории коммуникации под коммуникативной компетентностью специалиста понимается «определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, которые требуются индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе»³.

¹ *Иванова Е.О.*

² А.Чучалин, О.Боев. Требования к компетенциям выпускников инженерных программ // Высшее образование в России № 9 – 2007 С. 28.

³ *Основы теории коммуникации: Учебник / Под ред. проф. М.А. Василика, - М.: Гардарики, 2005, С.61.*

Мы разделяем взгляды упомянутых исследователей на трактовку феномена коммуникативной компетентности, в которых прослеживается идея Ю. Хабермаса

о влиянии «зрелого диалога» - дискурса на поступки. Поэтому в описанной ранее модели субъекта профессиональной коммуникации в

сфере правоохранительной деятельности мы представили содержательную

сторону коммуникативной компетентности¹. При этом мы придерживаемся мнения, что уровень освоения коммуникативной компетентностью можно рассматривать как коммуникативную культуру.

Поэтому коммуникативная культура сотрудника правоохранительной деятельности представлена нами как мера освоения совокупности знаний и информации являющихся основой для коммуникации, умений позволяющих осуществить успешную коммуникацию, а также способности применить данные когнитивные и прагматические ресурсы для эффективной профессиональной коммуникации в сфере правоприменения. Причем основой этих процессов (освоения, осуществления, применения) выступает целемотивационный компонент коммуникативной личности.

В.К. Михайлова,

кандидат психологических наук

(Омская академия МВД России)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

В современных условиях качество образования – одна из важнейших характеристик конкурентоспособности учебного заведения и его выпускников. С развитием научно-технического прогресса увеличивается объем информации, обязательной для усвоения в процессе обучения. Установлено, что получаемая в вузе информация быстро устаревает и нуждается в обновлении. Следовательно, обучение, которое ориентировано главным образом на запоминание и сохранение материала в памяти, лишь отчасти удовлетворяет

¹ Веретенникова А.Е. Модель субъекта профессиональной коммуникации в сфере юриспруденции и правоохраны // Психопедагогика – 2008. – № 3 (34). – С.10 –14.

современным требованиям. Нужны новые методы и подходы в обучении, которые могли бы научить будущего специалиста самостоятельно находить и усваивать нужную информацию, не останавливаясь в своем личностном и профессиональном росте. Один из ведущих исследователей проблем психологии образования Вербицкий А.А. указывал на то, что образование XXI века будет сосредоточено на поиске психолого-педагогических условий перехода от жестко регламентированных и контролирующих способов организации учебно-воспитательного процесса к развивающим и активизирующим.

Важнейшими условиями активизации методов и форм обучения считаются учет уровня развития интересов обучаемых, их сотрудничество между собой и преподавателем, внесение элементов игровой деятельности в учебный процесс. Появление активных методов обучения обусловлено необходимостью развития творческих и коммуникативных способностей личности, формированием личностного подхода к проблемным ситуациям.

Смолкин А.М. дает следующее определение: «Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом» (4, С.30).

Современные образовательные технологии не просто способствуют усвоению определенной суммы знаний, навыков и умений, но и позволяют сформировать такие профессиональные компетенции будущих специалистов, которые превратят образование в непрерывный процесс самообразования, сопровождающий специалиста в течение всей жизни.

В основу проведения активных методов обучения положен интегративный подход, ориентированный на взаимодополнение теоретических положений об активизации учебно-познавательного процесса внедрением современных образовательных технологий. В.Н. Кругликов выделил четыре структурные группы элементов игровой деятельности, которые имеют место при реализации всех форм и методов активного обучения:

1. Проблемное содержание, составляющее основу игровых форм обучения и требующее творческого подхода участников;
2. Организация участников игрового действия отражается в способах формирования команд и распределении ролей;

3. Игровое взаимодействие осуществляется через правила или сценарий игры и условия, называемые игровой обстановкой;

4. Методическое обеспечение реализуется через погружение, рефлекссию и систему оценивания, обеспечивающих успешность игрового действия.

Как показали проведенные нами исследования, выпускники образовательных учреждений МВД России имеют проблемы в области коммуникативных компетенций и обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Поиск выхода из сложившейся ситуации – в новых образовательных технологиях, в число которых входят активные методы обучения.

Активность в обучении является условием сознательного усвоения знаний, умений и навыков, включающих стремление самостоятельно мыслить, критический подход к суждению других и независимость собственных суждений. Активные методы обучения позволяют давать обучаемым не только знания, но и практические навыки, умения. Идет присвоение новых знаний через эмоциональные переживания и приобретение личностно-значимого опыта.

Учитывая коллективный характер деятельности сотрудников правоохранительных органов, повышенные требования к эмоциональной устойчивости и коммуникативной компетентности, акцент в своей работе мы делаем на социально-психологических методах и формах активного обучения, главным образом применяя имитационные упражнения, ролевые и деловые игры.

Имитационные игровые упражнения в формировании навыков общения и коллективного взаимодействия. Цель имитационных упражнений заключается в возможности закрепить в творческой обстановке те или иные навыки, акцентировать внимание на каком-нибудь важном понятии. В условии должно содержаться обязательное противоречие, которое образует проблемную ситуацию. В условиях проблемности содержания, творческого характера и состязательности деятельности происходит быстрый, резкий ввод в действие резервов организма. Возникающие при этом эмоции активизируют участников, инициируют их направленность на совершение деятельности. Активность как индивидуальной, так и коллективной учебно-познавательной деятельности поддерживается состязательностью, игровым характером взаимодействия. Игровая модель учебной деятельности позволяет не только усваи-

вать новые знания и навыки, но и помогает присваивать их, создавая личный опыт через эмоциональные переживания.

Ролевые игры в развитии личностного потенциала сотрудников ОВД. Ролевая игра позволяет обучаемым использовать свои возможности и помогает каждому найти свою собственную линию поведения, актуализирует готовность к успешному решению проблемных ситуаций. В ролевой игре происходит развитие способности самопонимания, осознание своих психических процессов и чувств, принятие ответственности за них, развитие способности в понимании других людей, обучение практическому искусству общения.

Решение проблемных ситуаций в форме ролевой игры моделирует реальную деятельность и требует соответствующих коммуникативных умений. Поэтому при разыгрывании определенной ситуации и при ее анализе внимание должно уделяться как степени правильности решения данной ситуации, так и соответствия этого решения коммуникативной форме, в которую оно было облечено. Социальная значимость ролевой игры заключается в том, что в процессе решения определенных задач развиваются коллективные формы общения.

Условно выделяя конгруэнтную и не конгруэнтную коммуникативные формы, при обсуждении результатов ролевой игры проводится анализ способности формулировать свое понимание ситуации; осознание чувств и умение выражать их; распространение приобретаемого опыта на другие стороны жизни; навык принятия решений.

Ролевые игры помогают формировать такие важные ключевые компетенции сотрудников правоохранительных органов как коммуникативные способности, толерантность, умение работать в малых группах, самостоятельность мышления.

Качество знаний в игровой модели обучения в значительной степени зависит от авторитета преподавателя, его подготовленности, умения прогнозировать результаты и делать соответствующие выводы. Завершающая фаза ролевой игры может быть расширена до рефлексии всего хода игры. Объектами рефлексии могут стать динамика образования коллективного мнения, позиционность игроков и межпозиционные связи, траектория индивидуальных, групповых и межгрупповых мыслительных процессов.

Формирование эмоциональной устойчивости и коммуникативной компетентности. Игровое моделирование имеет существенные преимущества в интегративном подходе к процессу обучения. Взаимосвязь и взаимозависимость идей помогает создать разнообразие в установках и точках зрения, расширяет коммуникативный диапазон, создает богатый групповой диалог. Попадая в игровую ситуацию, когда потребности не могут быть удовлетворены, участник реагирует на нее отрицательными эмоциями. Для того чтобы восстановить психологический комфорт, есть два пути: совладать с событиями и изменить ситуацию в нужном для себя направлении или включить механизмы психологической защиты и вытеснить отрицательные эмоции в бессознательное. При анализе игровой ситуации, используя механизмы рефлексии и группового обсуждения, достигается осознание коммуникативных и личностных проблем участников, вносятся коррективы в неконструктивные поведенческие паттерны.

Таким образом, использование активных методов обучения в вузе МВД России эффективно сказывается на подготовке специалистов. Высокая мотивация, эмоциональная насыщенность процесса обучения, формирование новых знаний и умений, применение их на практике, закрепление знаний после игрового обсуждения способствуют соревновательности, максимальной занятости каждого и неограниченной перспективе творческой деятельности в рамках игровой ситуации. Наиболее эффективными оказались социально-психологические игровые формы обучения, которые способствовали развитию коллективной деятельности и коммуникативных компетенций, умению взаимодействовать и работать в команде, формированию самосознания и самопознания, коррекции поведенческих навыков.

Для активных методов обучения очень важен профессионализм преподавателя, его умение держать ситуацию под контролем и интерпретировать ее, выстраивать занятие на выверенных методологических принципах.

Активные методы обучения способствуют овладению психолого-педагогическими и специальными знаниями; формируют личностные и профессиональные умения и навыки, особенно в сфере общения; изменяют и развивают установки, необходимые для успешной деятельности и общения; развивают способности адекватного познания себя и других людей; развивают и изменяют систему отношений личности.

Г.А. Казарцева,

кандидат педагогических наук, доцент

(Челябинский юридический институт МВД России)

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ.

Образовательная система МВД России – составная часть российской системы образования. К числу основных проблем развития образования в России, значимых и для ведомственного образования, относится усиливающийся разрыв между содержанием образования, образовательными технологиями, всей структурой и инфраструктурой образовательной сферы, уровнем подготовки кадров и потребностями общественных и экономических институтов.

Одним из направлений совершенствования указанной проблемы является изменения в технологиях подготовки специалистов с высшим образованием. Суть этих изменений сводится к тому, что технологии обучения, базирующиеся на передаче знаний, постепенно заменяются технологиями формирования набора компетенций. Это и понятно, т.к. в последние десятилетия произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых компетенций практически во всех странах.

Министерством образования и науки Российской Федерации ведется активная работа по организации разработки нового поколения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования на основе компетентного подхода. Одобрен проект макета ФГОС ВПО и представленные подходы к формированию требований к результатам освоения основных образовательных программ подготовки бакалавров, магистров, специалистов в виде компетенций в области как профессиональной, так и социально-личностной деятельности. В 2008 г. Президиумом Совета УМО по юридическому образованию высших учебных заведений Российской Федерации одобрены проекты Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки «Юриспруденция» (квалификация (степень) – юрист; бакалавр юриспруденции; магистр юриспруденции). Это свидетельствует о том, что компетенции утверждаются как структурирующий принцип современных систем

высшего образования. При этом разработка компетентностной модели сотрудника правоохранительной службы остается насущной задачей, требующей скоординированных усилий юристов, педагогов, специалистов практических служб и подразделений.

Универсальным способом комплексного формирования компетенций является модульное обучение. Модульное обучение принадлежит поколению гибких образовательных технологий и позволяет решать такие задачи, как отбор, оптимизация и структурирование содержания обучения на деятельностной основе; обеспечение возможности вариативного изучения содержания обучения; адаптация программ обучения к уровню подготовки обучаемого; быстрое корректирование и обновление содержания обучения.

Существенный опыт организации модульного обучения накоплен Челябинским юридическим институтом МВД России и учебным центром ГУВД по Челябинской области. В 2002 году на основе научно-исследовательской и опытно-практической деятельности авторским коллективом была спроектирована, апробирована и внедрена в учебный процесс новая модель подготовки сотрудников, впервые принимаемых на службу в милицию. В основе модели лежит модульное обучение как активный учебно-познавательный процесс выполнения слушателями различных видов учебно-профессиональной деятельности, направленный на формирование действенной и оперативной системы профессиональных знаний, навыков и умений, достигаемой за счет моделирования на занятиях ситуаций служебной деятельности милиционера. За пять лет в Учебном центре ГУВД по Челябинской области прошли обучение по модульной программе свыше 4000 человек.

На основе апробированных принципов авторским коллективом ГОУ ВПО «Челябинский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» и Центра профессиональной подготовки ГУВД по Челябинской области была создана примерная программа выработки навыков сотрудников патрульно-постовой службы милиции общественной безопасности для курсантов первого курса образовательных учреждений МВД России, внедрение которой в учебный процесс вузов МВД России началось с 1 декабря 2008 г.

Особенностью программы является ситуационный характер модуля, достигаемый за счет формирования структурных элементов модуля из учеб-

но-профессиональных ситуаций, моделирующих наиболее часто встречающиеся типовые ситуации профессиональной деятельности милиционеров.

Понятие «ситуация» носит универсальный характер, понимается нами как система объективных обстоятельств, в условиях которых разворачивается профессиональная деятельность. Ситуация представляет собой единицу анализа профессиональной деятельности и способ ее освоения. Фактически «ситуация» вычленена как некая обобщенная модель, pattern того или иного решения или действия.

Именно ситуативность, а также практикоориентированность, мотивированность использования, надпредметность характеризуют компетенции¹. Компетенция рассматривается как возможность установления связи между знанием и ситуацией, как способность обнаружить процедуру (знание или действие), подходящую для проблемы²; возможность реализации знаний и умений для эффективной деятельности в конкретной ситуации³.

Ситуация рассматривается в системе трехмерного пространства: задача деятельности, субъект деятельности, объективные условия деятельности⁴. Курсант, анализируя моделируемую в учебном процессе ситуацию, рассматривает самого себя как субъекта-исполнителя, устанавливает отношения между конкретной обстановкой и своими действиями, ищет средства решения проблемы. Ситуационный подход в наибольшей степени соответствует задачам практической подготовки курсантов, обеспечивает профессионально-прикладную направленность модульной программы. Он более других способствует освоению слушателями тактики действий в разнообразных обстоятельствах, развитию у них изобретательности, умения решать проблемы с учетом конкретных условий при наличии фактической информации. Ситуационное моделирование служебной деятельности позволяет организовать многократное повторение обучающимися способов решения той или иной

¹ *Вербицкий, А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 84 с.

² *Шишков, С.Е., Кальней, В. А.* Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишков, В. А. Кальней.-3-е изд., испр. и доп.- М.: Педагогическое общество России, 2000.-316 с.

³ *Иванова, Е.О.* Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования / Е.О. Иванова // Право и образование.-2007.- № 10.

⁴ *Шведин, Б.Я.* Человеческий фактор в управлении войсками / Б.Я. Шведин.- М., 1989.

служебной задачи в многочисленных вариантах ситуаций: с различными участниками (несовершеннолетний, женщина, лицо в состоянии опьянения и пр.), различной степенью сопротивления (подчинение, неповиновение и пр.), различным местонахождением наряда милиции (оживленная улица, отдельно стоящее здание и пр.).

Программа выработки навыков сотрудников патрульно-постовой службы милиции общественной безопасности для курсантов первого курса образовательных учреждений МВД России способна обеспечить действенность, динамичность и оперативность знаний, а также прочность профессиональных навыков и умений курсантов и слушателей как условий успешного выполнения профессионально-служебных задач. Работа по модульной программе позволит уже сейчас переосмыслить многие позиции в организации дидактического процесса в целях, содержании, методах, средствах и формах обучения, а также роли и месте его основных субъектов – преподавателей и обучающихся в контексте формирования и развития профессиональных компетенций курсантов образовательных учреждений МВД России.

П.В. Арбузов,

кандидат физико-математических наук

(Ростовский юридический институт МВД России)

С.В. Гуде,

кандидат технических наук

(Ростовский юридический институт МВД России)

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЕМЫХ В РАМКАХ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

В современных энциклопедиях компетенция (от лат. *competere* — соответствовать, подходить) определяется как личностная способность специалиста (сотрудника) решать определенный класс профессиональных задач. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам сотрудников. Совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области называют компетентностью (от

англ. competence).¹ Страны, стремящиеся построить систему высшего образования по Болонскому типу, рассматривают компетентности как основные критерии подготовленности будущего специалиста к быстро изменяющимся условиям труда.² Во главу угла ставятся не узкоспециализированные качества, а сформированность основных типов ключевых компетенций:

- учебно-познавательной (совокупность умений и навыков познавательной деятельности; владение механизмами целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки успешности собственной деятельности; владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем; владение измерительными навыками, использование статистических и иных методов познания);
- информационной (способность при помощи информационных технологий самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию);
- коммуникативной (владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работы в группе. Знакомство с различными социальными ролями);
- проектировочной (способность самостоятельного определения целей, ресурсов для их достижения, сроков, действий);
- оценочной (способность сравнения результатов с поставленным целями, классификации, абстрагирования, прогнозирования, систематизации, конкретизации);
- и др.

Одним из способов реализации компетентностного подхода является метод проектов, при котором большая часть времени уделяется исследовательской работе обучаемых. Под методом проектов понимается способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым, практическим результатом, оформленным в виде конкретного продукта деятельности.³ Проект мо-

¹ Материал из Википедии — свободной энциклопедии (<http://ru.wikipedia.org/wiki/>)

² Демидова М. Компетентностно-ориентированные задания в естественно-научном образовании. Народное образование. №4. 2008г.

³ Педагогические технологии дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Полат Е.С., М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.; Под ред. Е.С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.

жет выполняться индивидуально, в паре или в малой группе. Он предусматривает использование целой совокупности проблемных методов и приемов (исследовательских, поисковых, дискуссий, мозгового штурма, ролевых и деловых игр) и обобщает все проблемные методы, предоставляя обучаемым широкое поле для исследований и творческой деятельности. Отличие метода проектов заключается в том, что он обязательно предусматривает применение полученных теоретических знаний, данных наблюдений, лабораторных и экспериментальных работ в создании конкретного продукта и его защиты в процессе презентации и дискуссии, что полностью соответствует компетентностному подходу в обучении. В основе метода проектов лежит проблема, которую необходимо исследовать. В качестве требований к использованию метода проектов можно назвать следующие.

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей для своего решения интегрированного подхода, исследовательского поиска.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов, наглядность их представления.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучаемых при обязательном разделении обязанностей между участниками проекта.

4. Структурирование содержательной части проекта.

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- знакомство с проблемной ситуацией;
- определение способов разрешения основной проблемы;
- обсуждение методов исследования и способов оформления предполагаемых результатов (в малых группах);
- анализ и систематизация полученных результатов;
- оформление результатов, защита проекта, подведение итогов.

Если провести анализ специфики обучения математики и информатики, то можно увидеть, что оно наиболее эффективно, когда¹:

¹ *Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. Пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.*

- направлено на понимание обучаемым учебного материала (герменевтический подход), на основе которого формируются знания и умения;
- сочетает деятельностные (интеллектуальную, практически - преобразовательную, оценочную) и созерцательные (ассоциации, воображение) аспекты;
- обеспечивает осознание обучаемыми тех ролевых функций, которые они выполняют на разных этапах учебно-познавательной деятельности;
- организовано так, чтобы обучаемый воспринимал его прежде всего как самообучение, саморазвитие, самоактуализацию.

Таким образом, очевидно, что формирование и реализация компетентностного подхода в полной мере соответствует принципам обучения математике и информатике.

Приведем пример реализации технологии проектного обучения в дисциплине «Информатика и математика» (специальность 030501 – Юриспруденция).

Тема проекта: «Зачем нужна математика юристу?»

Цель проекта:

- определить роль и значение математики в гуманитарных исследованиях, вообще, и в юриспруденции, в частности;
- повысить заинтересованность курсантов в изучении достаточно сложной для «гуманитариев» дисциплины.

Задачи проекта:

- научить обучаемых самостоятельному поиску необходимой информации с использованием различных источников: сети Интернет, компьютерных баз данных, печатных изданий;
- научить курсантов умению изложить свою точку зрения, обосновывать и отстаивать ее, обмениваться информацией, поддерживать дискуссию;
- научить обучаемых работать индивидуально, в парах, в малых группах;
- овладеть методом прогнозирования;
- научить анализу и оценке собственных творческих и деловых

возможностей;

– сформировать у обучаемых умения и навыки создания презентаций.

Проектом предусматривается создание четырех групп, работающих по следующим направлениям:

1. История возникновения и развития основных математических идей и учений.
2. Выработка и анализ ключевых компетенций, необходимых будущему юристу, значительную роль в формировании которых играет математика.
3. Выделение математических методов, применение которых в практической деятельности юриста целесообразно и эффективно.
4. Анализ содержания математической составляющей ГОСов различных специальностей, учебников по математике для гуманитариев различных авторов.

Планируемый результат проекта:

1. Сбор, систематизация и оформление учебных материалов по истории математики.
2. Проведение и обработка результатов социологического опроса «Роль математики в формировании ключевых компетенций юриста».
3. Мониторинг базовых математических знаний юристов-практиков.
4. Создание компьютерной презентации «Математика в юриспруденции».
5. Создание аннотированных списков ресурсов сети Интернет по математике для «гуманитариев».

Этапы работы над проектом:

- 1 этап: разработка проектного задания;
- 2 этап: проведение исследования;
- 3 этап: оценка результатов;
- 4 этап: защита проектов;
- 5 этап: рефлексия.

По результатам работы над проектом проводится контроль сформированности навыков учебно-исследовательской работы обучаемых.

А.К. Бекряшев,

кандидат экономических наук, доцент

(Омская академия МВД России)

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТА-КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

Переориентации образования с квалификационного подхода на формирование компетенций становится сегодня важнейшей тенденцией его развития. Она обусловлена. Понятие квалификации как цели образования в условиях усиления познавательных и информационных начал в современном производстве становится неадекватным и уступает место компетентностному подходу.

Возникновение ориентированного на компетенцию образование принято связывать с исследованиями известного американского лингвиста Н. Хомского (Массачусетский университет). В 1965 году им было предложено понятие «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике.

Сущность профессиональных компетенций в широком смысле состоит в готовности и способности специалиста целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности¹. Профессиональные компетенции позволяют специалисту - профессионалу быть адаптивным к изменяющимся условиям на рынке труда, предоставляют возможность к самореализации в разнообразных сферах профессиональной действительности.

Согласно Европейской системе классификаций выделяют следующие виды компетенций: когнитивные, функциональные, личностные и этические. Британские исследователи² наряду с отмеченными выделяют также мета-компетенции. Это представляется важным, поскольку акцентируется внимание на необходимости развития готовности и способности, знаниях, умениях и навыках, облегчающих приобретение других компетенций. Мета-компетенции относятся к способности «learning to learn» и являются важным

¹ *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Berufskraftfahrer/Berufskraftfahrerin*. BIBB, 2000.

² *Cheetham and Chivers* (1996, 1998).

фактором индивидуальной эффективности. Правильно сформированные мета-компетенции обеспечивает развитие, корректировку и «модернизацию» базовых профессиональных компетенций как в рамках образовательного процесса в ВУЗе, так и при осуществлении профессиональной деятельности. Еще один аспект мета-компетенций связан с их функцией интеграции различных типов профессиональных компетенций, формирования профессиональной идентичности выпускника.

Мета-компетенции как и другие категории компетенций формируются посредством технологий, содержания, стиля жизни учебного заведения, типа взаимодействия между преподавателями и обучающимися и между самими обучающимися. Особенностью мета-компетенций является то, что максимальный эффект обеспечивает метод прямого обучения соответствующим методам и технологиям. Вместе с тем в практике образовательной деятельности их формирование осуществляется преимущественно косвенно и носит в значительной степени случайный характер. Понимания природы мета-компетенций и методов их развития у обучаемых не формируется.

В связи с этим представляется целесообразным организовать процесс формирования мета-компетенций в рамках отдельной дисциплины на первом курсе, а затем обеспечивать их поддержание и развитие на последующих курсах и в рамках всех дисциплин. Такой дисциплиной может быть «Введение в специальность».

Сами мета-компетенции достаточно разнообразны. Представляется возможным выделять когнитивные, информационно-технологические, коммуникационные, психофизиологические и, возможно, духовные. В структуре мета-компетенций можно выделить концептуальную и операциональную составляющие. Первая связана со знанием и пониманием, эффективной организацией знания, вторая – с функциональными, психомоторными и прикладными навыками.

В данных тезисах хотелось бы подчеркнуть важность когнитивных мета-компетенций, которые связаны со способностью эффективно использовать информацию для создания, перестройки информационных моделей любого типа, изменять модели субъективного опыта для оптимизации учебных и профессиональных задач. Они создают условия для развития и применения знания, развивают способность думать и действовать решающим проблему

способом, эффективно организовывать знания, чтобы справиться с задачами и вырабатывать стратегии, ориентированные на решение проблем.

Развитие специальных методов и технологий идет по различным направлениям. В частности, можно отметить НЛП (нейролингвистическое программирование) и ДНЕ. В рамках этого направления созданы эффективные методы формирования заданных способностей, основанные на моделировании деятельности наиболее успешных людей¹. Перспективными представляются подходы, базирующиеся на методе интеллект-карт (ИК), и латеральное мышление. Именно эти методы я хотел бы несколько более подробно рассмотреть в данных тезисах.

Перспективными подходами формирования мета-компетенций, которые могут быть реализованы в учебном процессе ВУЗа МВД России являются метод интеллект-карт (Concept map) и латеральное мышление. Они являются инновационными и высокоэффективными в формировании и развитии любых иных компетенций в части, связанной с осмыслением значительных массивов новой информации, принятием решений в условиях неопределенности, формированием, идентификацией и, что особенно важно, перестройкой ментальных моделей и развитием новых подходов, концепций и точек зрения.

Интеллект-карты (mind map, concept mapping) – это техника для представления процесса мышления или структурирования информации в визуальной форме². Метод ИК предложен Т. Бьюзеном и активно используется в различных сферах деятельности: образовании, бизнесе, науке, решении проблем различных типов. Метод состоит в визуализации – сопровождении мыслительного процесса рисованием блок-схем, которые фиксируют все новые мысли, заключения и переходы и связи между ними. При этом начинает активнее работать обычно заторможенное правое полушарие мозга, то есть, работает более активно интуиция – функция мышления, локализованная именно в этом полушарии.

В основе создания ИК лежит процесс радиантного мышления. Суть его заключается в следующем: берется какая-то определенная основная тема, а затем от нее, как лучи от солнца или ветви от ствола дерева, строятся различ-

¹ См. напр.: Дилтс Р. Стратегии гениев. в 3-х т. – М., 1998.

² См.: Бьюзен Т. Супермышление. – Мн., 2003.

ные идеи, так или иначе связанные с основной темой. Устанавливаются также связи между различными ветвями. Каждая новая идея (ветвь) становится исходной точкой для продолжения этого процесса, то есть вновь от нее отходят связанные с ней идеи.

Цели создания ИК могут быть самыми различными: прояснение какого-то вопроса, сбор информации, принятие решения, запоминание сложного материала, конспектирование, передача знаний и множество других. Данный метод находит широкое применение в различных видах деятельности. Особенно он востребован в сфере образования, науки и бизнеса. В настоящее время созданы многочисленные компьютерные продукты, обеспечивающие процесс создания ИК. К наиболее удачным эксперты относят MindManager Pro 6 компании Mindjet LLC. Разработано и бесплатное программное обеспечение, реализующее технологию ИК.

Латеральное мышление¹ – термин, предложенный Э. де Боно для обозначения нового вида мышления, отличающегося от традиционного, которое носит преимущественно аналитический характер. Основной подход к решению проблем усматривается в сборе максимально полной информации, тщательном анализе и формулированием выводов, основанных на опыте. Преимущества аналитического мышления несомненны, однако ему присущи и значительные ограничения. Оно не предназначено для выработки новых идей и инновационных решений.

Латеральное мышление, напротив, ориентировано на генерирование новых идей и высвобождение из оков старых представлений. В рамках этого вида мышления появление новых идей связано не со случайностями и вдохновением, а основано на систематизированном использовании формальных методов, которые в полной мере учитывают свойства человеческого мозга как самоорганизующейся системы. Латеральное мышление связано с особым методом обработки информации, интуицией и чувством юмора. Сам автор пишет: «Я уверен, что со временем мы привыкнем к тому, что человек, решивший придумать нечто новое в своей области, просто садится и последовательно применяет методы нестандартного мышления»².

¹ Этот термин занял официальное место в английском языке и внесен в Оксфордский английский словарь.

² См.: Боно Э. Серьезное творческое мышление. – Мн., 2005. – С. 15.

Система проста для восприятия и освоения и сегодня все более широко используется в различных сферах деятельности, где испытывается потребность в новых идеях и походах. Метод латерального мышления положен в основу обучающей программы CoRT (программа непосредственного обучения мышлению), введенной в школах многих стран мира в качестве обязательного предмета. Студенты, обученные приемам латерального мышления, демонстрируют более высокие показатели при освоении учебных программ¹. Он активно используется крупнейшими корпорациями мира для поиска нестандартных решений.

В заключение отметим, что эффективная реализация компетентностного подхода к образовательному процессу предполагает особое внимание уделять развитию мета-компетенций. Для их успешной интеграции в образовательный процесс необходимо предусмотреть прямое непосредственное их формирование в рамках отдельной учебной дисциплины преподавателями, овладевшими специальными инновационными технологиями, среди которых первоначально рекомендуется акцентировать внимание на методе ИК и развитии навыков латерального мышления.

М.А. Тулиглович,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России)

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ СРАВНИТЕЛЬНО-ПРАВОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Использование методов сравнительно-правового анализа имеют большую историю. Их применяли ученые и мыслители прошлых веков, когда сопоставление государственных учреждений и институтов давало более яркую картину. Монтескье, разрабатывая теорию разделения властей, глубоко изучал опыт республик древности и особенно английский парламентаризм. И в России, начиная с Петра I, происходило заимствование иностранных типов учреждений, регламентов и т.п.

¹ См.: Колесов П.Б. Проблема качества подготовки молодых специалистов и уроки мышления де Боно // Центр де Боно в Томске. – <http://debono.narod.ru/pk-artic.html>. – 31 янв. 2009 г.

Компаративистский метод и сегодня активно используется учеными при проведении научных исследований в различных областях знаний. В связи с этим возникает необходимость проанализировать потенциал использования компаративистского метода, предполагающего проведение сравнительного анализа правовых норм и правоприменительной практики иностранных государств, при преподавании дисциплин криминального цикла. Применение метода сравнительного правоведения в учебном процессе актуализируется еще и тем обстоятельством, что Омская академия МВД РФ осуществляет реализацию программы подготовки специалистов для правоохранительных органов иностранных государств, что предполагает использование в рамках учебных занятий различных форм сопоставления отечественного и зарубежного законодательства и практики его применения.

Реализация сравнительно-правового метода возможно в рамках не только лекционных и семинарских занятий, но и самостоятельной работе курсантов и слушателей академии.

При чтении лекций использование рассматриваемого метода позволяет преподавателю показать преимущества и недостатки правового регулирования отдельных общественных отношений в национальном законодательстве, выработать рекомендации по возможному усовершенствованию норм и правоприменительной деятельности с учетом новелл зарубежного законодательства.

На семинарах основной акцент должен делаться на рассмотрении наиболее важных, узловых проблем, имеющих большое теоретическое и практическое значение. Представляется весьма целесообразным сравнительно-правовой анализ институтов Общей и Особенной частей УК РФ и УК стран ближнего и дальнего зарубежья. В рамках семинарского занятия это может быть реализовано в различных формах: реферата или сообщения; дополнения к выступлению основного докладчика и т.д. Так, например, при преподавании курса Общей части уголовного права в группе, где обучаются представители правоохранительных органов иностранных государств, нами активно применяется метод сравнения уголовного законодательства России и Республики Кыргызстан. Это помогает, во-первых, наглядно продемонстрировать особенности конструирования отдельных уголовно-правовых институтов в России и странах ближнего зарубежья, во-вторых, способствует практической

реализации знаний, имеющихся у курсантов из других государств, обучающихся в академии.

Сравнительно-правовой метод может активно использоваться в работе курсантов и слушателей академии в часы самостоятельной подготовки, а также в ходе внеаудиторных занятий, проводимых под руководством профессорско-преподавательского состава. В соответствии с действующими нормативными актами, регламентирующими организацию учебного процесса, основной целью самостоятельной (внеаудиторной) работы курсантов и слушателей учебных заведений системы МВД РФ являются обучение навыкам работы с научной литературой и практическими материалами, а также развитие у них устойчивых способностей к самостоятельному изучению и изложению полученной информации. Основными формами самостоятельной (внеаудиторной) работы курсантов, в которой целесообразно применять рассматриваемый метод, являются:

- подготовка рефератов и сообщений по отдельным темам программы;
- участие в научно-исследовательской работе;
- участие в научных студенческих конференциях;
- подготовка курсовых и дипломных работ.

Вместе с тем формы применения компаративистского метода в учебном процессе должны постоянно совершенствоваться. Это касается разработки специальных методик сравнительно-правового анализа национального и зарубежного законодательства, формирования фонда учебно-методических материалов и комплекса законодательных актов других стран и практики их применения.

Таким образом, анализ использования сравнительно-правового метода исследования, при преподавании курса Общей части уголовного права, позволяет сделать следующие выводы.

1. Использование основ компаративистики в рамках организации учебного процесса в Омской академии МВД России выступает одной из составляющих эффективной подготовки специалистов, стремящихся получить фундаментальные знания в области юриспруденции.
2. Результаты комплексного сравнительно-правового анализа зарубежного законодательства и практики его применения, проведенного в период лекционного, семинарского занятия и во время самоподготовки, могут быть поло-

жены в основу ответа на экзамене или зачете, а также использоваться при написании научных статей, курсовых и дипломных работ.

Т.В. Варлакова,

кандидат филологических наук

(Омская академия МВД России)

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК В ДЕЛОВОЙ И ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ»

Ведущими направлениями проводимой реформы высшего образования являются: совершенствование организации учебного процесса, его демократизация и гуманитаризация. Данные направления предполагают существенные изменения сложившихся подходов к процессу формирования личностной и гражданской зрелости будущего специалиста. Одним из основных вопросов образовательной деятельности вузов является проблема качества подготовки специалистов. Анализ квалификационных требований к выпускникам юридических специальностей позволяет выделить такие элементы компетентности юриста, как знание законодательства и правил делового документооборота, владение навыками проведения правовой экспертизы и исследований, умение общаться в социально значимых коммуникативных ситуациях, наличие навыков составления и редактирования документов, в том числе нормативных. Основы части элементов квалификации юриста закладываются в ходе проведения практических занятий курса «Русский язык в деловой и процессуальной документации». Принципы программной подготовки по специальностям 030501.65 Юриспруденция, 030505.65 Правоохранительная деятельность требуют формирования у курсантов и слушателей основ теоретических знаний по языковому оформлению и редактированию служебной документации, используемой в практической деятельности работников правоохранительных органов, юридических служб и организаций; формирования таких умений, как адекватная реализация коммуникативных намерений, владение профессионально значимыми письменными жанрами (официальные письма, служебные записки, инструкции, протоколы и т.п.), грамотное оформление письменных и устных текстов в соответствии с требованиями норм русского языка.

Конкретная технология, в рамках которой может быть осуществлен процесс эффективного обучения, предполагает поиск методов и средств обучения, оптимальным образом соответствующих учебным программам и поставленным педагогическим задачам. Такой подбор методов и средств обучения должен предусматривать не только накопление знаний, умений, но и непрерывное формирование механизма самоорганизации и самореализации будущего специалиста, т.е. практическую направленность обучения.

В предлагаемой работе мы представляем наш опыт преподавания дисциплины «Русский язык в деловой и процессуальной документации» в Омской академии МВД России с точки зрения использования такого вида учебной деятельности, как практическое занятие.

Составляющими образовательного процесса являются цель, деятельность, результат. Оптимальные формы и методы организации обучения позволяют достичь поставленных целей и привести к предполагаемому результату. При этом следует учитывать специфику образовательного поля, специфику правовой системы, для которой готовятся кадры. Юридическое образование нуждается в совершенствовании методики преподавания путем значительного расширения использования материалов правоприменительной практики. Так, по нашему мнению, в преподавании курса «Русский язык в деловой и процессуальной документации» важна доминирующая профессиональная направленность, выраженность профессиональных познавательных мотивов, преобладание диалогической формы общения. Кроме того, задания должны способствовать формированию адекватной самооценки, учебной успешности, ориентировать обучающихся на результат.

Для слушателей, обучающихся по программе среднего специального образования, на практических занятиях по русскому языку используются разнообразные формы работы, например орфографическая разминка. Для повторения выбираются наиболее сложные разделы орфографии, случаи написания слов, ошибки в которых являются наиболее частотными, например: *а^и в своем деле, пр^ескорбный факт, не судите меня по тому, что я делаю; куп- ле^иый дом, патентова^иый, опа^иый, из^искать средства, пр^атензия, ему законы не писа^иы, рискова^иый, законче^иое дело, пр^авеличение, непр^аложный закон, ижд^евенец, расч^аливый человек.*

В качестве учебного материала для заданий предлагаются тексты судебных речей, процессуальных документов, нормативных правовых актов. Например, при изучении темы «Трудные случаи пунктуации русского языка» слушатели выполняют такие задания:

1. Прочитайте отрывки из судебных речей и объясните причины обособления второстепенных членов.

2. В примерах из судебных речей найдите второстепенные члены предложения, требующие обособления. Выделите их на письме, объясните причины обособления.

Используются задания творческого характера, работа по вариантам: *Составьте фрагмент текста, в котором есть обособленные: 1) определения, 2) приложения, 3) обстоятельства. Используйте предложенные слова и словосочетания.*

На практических занятиях по русскому языку применяются различные формы контроля: фронтальный, парный, индивидуальный; письменный и устный. Подведение итогов осуществляется в виде краткого письменного опроса (*Перечислите случаи обособления 1) приложений; 2) обстоятельств; 3) определений*) или через создание проблемной ситуации, которую необходимо разрешить (*Какие второстепенные члены предложения, кроме названных сегодня на занятии, могут быть обособленными? Каковы условия их обособления?*).

Практические занятия по русскому языку для курсантов, обучающихся по программе высшего образования, могут проводиться как лингвистическая деловая игра, которая представляет учебную игру, имитирующую несколько аспектов профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов. Это активная коллективно-личностная форма учебной работы, в ходе которой формируются и совершенствуются профессиональные речевые умения.

ЛДИ ориентирована на мотивы обучения и поэтому позволяет максимально активизировать профессиональную заинтересованность курсантов, удовлетворить их потребность в быстром овладении языком специальности. Функциональная цель ЛДИ – выработать у курсантов устойчивые навыки владения профессиональной речью на основе симитированной игровой ситуации подготовки, написания, корректировки текстов различных видов до-

кументов. Основные педагогические цели: закрепление и применение на практике знаний о нормах современного русского литературного языка; активизация владения языком специальности: формирование умений и навыков использования профессиональной лексики, грамматической и синтаксической правильности письменной речи; обучение речевому общению; развитие навыков создания и реализации монологической и диалогической речи; актуализация полученных в ходе изучения дисциплины речевых навыков, активизация профессиональной заинтересованности. Приведем примеры проблемно-игровых ситуаций, которые создаются на занятии: **1.** Вы молодой сотрудник, которому поручили закончить работу, начатую другим человеком. Подготовьте фрагменты текстов документов, используя синтаксические конструкции, свойственные деловой речи. **2.** Вам нужно записать показания свидетеля, потерпевшего, подозреваемого. Преобразуйте прямую речь в косвенную. Обратите внимание на употребление союзов и местоимений.

В целом следует отметить, что в результате проводимой работы по совершенствованию методики практических занятий учебная мотивация возросла. Итоги контрольных работ, изменение отношения к учебным занятиям свидетельствуют о правильности выбранных приоритетов при проведении практических занятий по дисциплине «Русский язык в деловой и процессуальной документации». Таким образом, подтверждается особая значимость целенаправленного отбора и конструирования учебной информации с учетом профессиональной деятельности курсантов и слушателей. Подготовка и проведение практических занятий с указанных позиций позволяет также реализовать дифференцированный подход в обучении, повысить активность познавательной деятельности и успеваемость.

И.А. Беленько,

кандидат педагогических наук

(Челябинский юридический институт МВД России)

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ
– ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ
ОРГАНОВ**

Интеграция России в мировое сообщество как ведущей державы мира предполагает тесное взаимодействие российских компаний, предприятий, фирм, органов государственной власти, организаций, правоохранительных органов в таких сферах как политика, экономика, культура, образование, юриспруденция и многих других.

Обращение к проблеме деловой письменной речи в процессе профессиональной подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов обусловлено современной языковой политикой государства, направленной на совершенствование профессиональной культуры языка и речи будущего специалиста. Такие юридические профессии как следователь, дознаватель, оперативный уполномоченный уголовного розыска являются лингвоинтенсивными и требуют владения как устной, так и письменной профессиональной речью.

«Письменная речь – это самостоятельная целостная речевая структура, обеспечивающая общение с помощью письменного текста. Письменный текст выступает в данном случае представителем автора как участника речевой коммуникации»¹. Владение грамотной письменной речью является важнейшей составляющей профессиональной компетентности будущего юриста, так как от неправильной постановки знака препинания в письменном юридическом документе может зависеть даже жизнь человека, известный всем пример: «казнить нельзя помиловать».

Официальная переписка – важнейшая форма выражения делового имиджа каждой серьезной организации, а также бизнесменов, политиков. Федеральный закон от 7 июля 2003 г. № 126 – ФЗ «О связи» устанавливает правовые основы деятельности в области связи на территории Российской Федерации и на находящихся под юрисдикцией Российской Федерации территориях, определяет полномочия органов государственной власти в области связи, а также права и обязанности лиц, участвующих в указанной деятельности или пользующихся услугами связи. Передача документной информации за рубеж осуществляется в соответствии с Федеральным законом от 4 июля 1996 г. № 85 – ФЗ «Об участии в международном информационном обмене». Существуют еще федеральные законы, регулирующие почтовую и

¹ Деловая переписка: учебно-справочное пособие / Автор-сост. И.Н.Кузнецов. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – С. 11.

фельдъегерскую связь, а также решения международных организаций в области связи. К сожалению, в учебных планах средних общеобразовательных школ и большинства высших учебных заведений не предусмотрено целенаправленное обучение будущего специалиста деловой письменной речи. Вместе с тем, в связи с модернизацией высшего профессионального образования на современном этапе, и его интеграции в образовательное пространство Европы, предъявляются особые требования к письменной речи будущего специалиста в целом, и к его иноязычной письменной компетентности, в частности.

В связи с началом реализации решений Болонской декларации, с учетом требований Государственных образовательных стандартов по специальности 030501.65 – «Юриспруденция» и направлению подготовки 030500.62 – «Юриспруденция» и актуальности рассматриваемой проблемы, на практических занятиях по иностранному языку в Челябинском юридическом институте МВД России ведется обучение основам деловой переписки. При обучении деловой иноязычной письменной речи учитываются национальные нормы в области связи и делопроизводства страны изучаемого языка. Практика делового общения показывает, что никакая другая способность, которой может обладать деловой человек, так не влияет на его авторитет, как грамотное владение письменной речью. Юридически правильно оформленное, написанное с соблюдением стиля и норм, официальное письмо является залогом успешной деятельности как любой организации, так и частного лица. Нами разработано учебно-методическое пособие «Немецкий язык для делового общения», в котором излагаются правила оформления деловой корреспонденции, приводятся образцы различных видов официальных писем, даны упражнения на развитие лексических и грамматических навыков написания различного рода писем в сфере юриспруденции и экономики. Деловая переписка требует соблюдения твердо закрепившихся в практике норм и правил письменной речи, т.е. речевого этикета.

Рассмотрим примеры речевого этикета в официальном письме на немецком языке.

Der Brieftext mit der Anrede (текст письма с обращением). Текст письма является законченным смысловым блоком. Он может состоять из нескольких абзацев. Каждый абзац начинается с новой строки. В отличие от

русского языка немецкому письму не свойственно оформление текста с красной строки. Между абзацами делается обычно промежуток в одну строку.

Вступительное обращение помещается под указанием на содержание письма (***Der Betreff***) с интервалом в две строчки.

Форма обращения в письме к адресату зависит от степени Вашего знакомства:

а) если адресат неизвестен, то, как правило, пишут:

Sehr geehrte Damen und Herren, ...

б) если Вы знаете, что адресат – лица женского пола, то:

Sehr geehrte Damen, ...

в) если адресат – лица мужского пола, то:

Sehr geehrte Herren, ...

г) если Вы знаете только звание или должность адресата, но не знаете его фамилии, то:

Sehr geehrter Herr Doktor, ...

Sehr geehrte Frau Professorin, ...

д) если Вы знаете адресата лично, то:

Sehr geehrter Herr Fischer, ...

Sehr geehrte Frau Prof. Wagner, ...

е) если Вы хорошо знаете адресата и дружите с ним, то:

Lieber Herr Benjamin, ...

Lieber Doktor Mustermann, ...

Liebe Frau Hoffmann, ...

ё) если адресат Ваш близкий друг и Вы общаетесь на "ты", то:

Lieber Michael, ...

Liebe Jana, ...

В отличие от русского языка в немецком языке после обращения в письме ставится **запятая**, первая строка письма является продолжением предложения и пишется на другой строчке с маленькой буквы, например:

Sehr geehrter Herr Schmidt,

*leider war es mir nicht möglich, Sie anlässlich Ihres Aufenthaltes
in Perm persönlich zu sprechen.*

Таким образом, студенты, знакомясь с правилами оформления делового письма на иностранном языке, начинают проявлять интерес к нормам

оформления официальных писем на родном языке, что способствует развитию у них профессиональной компетентности в области письменной речи. Студенты – юристы, будущие сотрудники правоохранительных органов должны понимать особую важность грамотного оформления официальных документов, в которых из-за незнания элементарных правил составления и оформления деловой корреспонденции может возникнуть вопрос о юридической правомочности того или иного документа.

Н.И. Воропаев,

кандидат философских наук

(Омская академия МВД России)

ИЗУЧЕНИЕ РИТОРИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Риторика совсем недавно стала в академии обязательной дисциплиной. Опыт преподавания, равный одному семестру, не дает оснований для окончательных выводов. Но он позволяет сделать некоторые обобщения. На первых же занятиях становится понятно, что массовым сознанием курсантов ценность риторики под сомнение не ставится. Учащиеся к третьему курсу из авторитетных для них источников уже знают о роли речевой составляющей в будущей профессиональной деятельности. Перспектива изучения новой дисциплины эмоционально воспринимается как средство повышения общей эрудиции и как дальнейшая интеграция в профессиональную субкультуру.

И, действительно, риторика способна быть значимым компонентом многослойной адаптации курсанта к своей будущей профессии, а, в силу этого, и к своему собственному будущему. Вместе с дипломом юриста выпускник академии получает возможность сделать свой выбор из солидного списка профессий, большинство из которых можно назвать профессиями повышенной речевой ответственности. В разных видах деятельности юриста на первое место выходят разные типы речи – информирующий, агитирующий, аргументирующий и т.д. Овладевший их закономерностями получает возможность проникать в тайны поведения людей, значительная часть которого относится к сфере иррационального, задействовать скрытые возможности управления и продвижения к новым горизонтам коммуникации.

В той или иной степени к лингвоориентированным относятся должно-

сти, профильные для вузов МВД. Учащиеся достаточно хорошо понимают, что сейчас, как и прежде, овладение искусством слова обеспечивает власть над людьми. Правильно построенная, ориентированная на конкретного адресата речь способна оптимизировать работу сотрудников милиции.

Между тем речевая культура работников правоохранительных органов формируется преимущественно стихийно, она ориентирована на образцы, доминирующие в данной профессиональной среде уже много десятилетий. Их можно было бы отнести к профессиональному сленгу, оправданному традицией и легитимированному корпоративной солидарностью. Но нередко они не отрефлексированы, и это порой значительно снижает их ценность, лишает речь сотрудников убедительности и вызывают ироничное отношение общественности. Достаточно проявить небольшую наблюдательность, чтобы заметить: сейчас слова «возбуждено», «осужден» с неправильно поставленным ударением становятся предметом публичного осмеяния. Даже в судебных заседаниях, как отмечают исследователи, уровень речевой культуры участников прений весьма невысок. И это наблюдается в стране с многовековыми культурными традициями! Всем известно, что среди русских юристов были когда-то выдающиеся ораторы, достигавшие побед в судебных прениях благодаря высокой культуре слова.

Состояние науки и общественной практики предъявляют к системе образования высокие требования. Одной из целей преподавания риторики является формирование у курсантов и студентов культуры речи, соответствующей запросам современности. Риторика способствует их приобщению к интеллектуальным достижениям духовной элиты человечества. Риторика предлагает каждому организационное преобразование общения. Она создает продуктивную установку на непрерывную рефлексию - установку делать себя и свои способности предметом собственного размышления и собственной оценки, без чего невозможно управление интеллектуальным развитием. Добросовестные курсанты получают возможность перейти от стихийного к рационально организованному и вполне осмысленному процессу освоения приемов и навыков выражения мыслей, оценок, передачи эмоций и переживаний.

Риторика традиционно близка к формальной логике и языкознанию. А преподавание риторики в юридическом вузе обнаруживает много точек ее

соприкосновения с профессиональной этикой, уголовным процессом, юридической психологией. Тематический план курса составлен так, что культуросозидающее значение риторики обнаруживает себя в любом диалоге, потенциальным участником которого может стать наш выпускник. Хотя главное из того, чему может научить риторика – гармонизация компонентов речевых ситуаций – выходит за пределы каких бы то ни было учебных занятий и узко понятого профессионализма.

Значение риторики для учащихся не сводится к инструментальной эффективности речи. В современном мире она уже превзошла горизонты речевого поведения, которое традиционно отождествляется с ораторским искусством или даром красноречия. Риторика глубоко демократична в силу ее предмета, задач, основополагающих принципов. Об этом свидетельствуют исторические судьбы риторики, ее плачевное состояние в несвободных обществах. Признание множественности равноправных субъектов речевого взаимодействия может найти свое подлинное воплощение лишь при демократической общественной организации.

Юрист как потенциальный коммуникатор должен быть хорошо вооружен знанием экспрессивной составляющей речевого поведения. Вокруг нас, к сожалению, много людей-манипуляторов, стремящихся доминировать над окружающими и навязывать всем свое мнение и свои оценки. В общении они придерживаются «закрытой» стратегии, ярким проявлением которой является монологизм речи. Монолог в их поведении – не что иное, как не артикулированное притязание на власть. По сути, это воплощение в обыденном сознании монистического толкования истины и права любыми, в том числе насильственными, способами ее реализации.

А как часто нам приходится наблюдать – и в жизни, и в телепередачах – людей, которые, ничуть не стесняясь, эмоционально «окрашивают» слова, превращая их в ярлыки и штампы! Такое речевое поведение – суггестивное, программирующее окружающих - к сожалению, преследует обычно отнюдь не благородные цели. Экспрессивная лексика давно известна как один из приемов аргументации. Прием, не выдерживающий критики с позиций совести и справедливости, на которые недвусмысленно ориентирует современный риторический идеал.

Курс риторики призван развить чувство ответственности за будущее человечества. Современный специалист должен не только владеть некоторой совокупностью знаний и навыков. Его неотъемлемым признаком должно быть также ощущение личной причастности к судьбам человеческой цивилизации. Риторика призвана изживать устаревшие стереотипы речевого поведения, характерные для эпох авторитаризма и тоталитаризма, неэффективные, патологические отношения между субъектами. Не случайно великие мыслители прошлого соотносили риторику с диалектикой и философией в целом: сама нацеленность на диалог формирует способность уяснить и оценить многогранность и многоцветье мира. Диалог расценивается как проявление плюралистических начал культуры и либеральных ценностей. Он обеспечивает полифонию голосов, мнений, мировоззренческих ориентаций. В конструктивном диалоге раскрывается творческий потенциал его участников. Диалог как ядро стратегии открытости позволяет противодействовать имитациям гармонии отношений, переходить от поверхностных потоков речевого поведения к глубинным мотивам людей - подлинным движущим силам человеческого общения.

Освоение риторики способствует глубоким трансформациям мировоззренческого сознания. Риторика подчеркивает ценность одного из ведущих философских принципов осмысления и освоения мира - принципа продуктивного разнообразия. Она содержит огромный потенциал толерантности, пока еще не реализованный в системе образования, в политике, в массовом поведении индивидов. В риторике как науке и учебной дисциплине реализуется тенденция к интеграции человечества на основе принципиальной установки на диалог, толерантность и мультикультурализм.

С.А. Тимко,

кандидат юридических наук

(Омской академии МВД России)

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
КУРСАНТОВ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ С НАСЕЛЕНИЕМ, СРЕДСТВАМИ
МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ И ОБЩЕСТВЕННЫМИ**

ФОРМИРОВАНИЯМИ»

В рамках профессиональной подготовки курсанты обучаются грамотному, квалифицированному подходу к выполнению будущих профессиональных обязанностей, знакомясь с нормами различных отраслей права. Однако весьма распространенный среди сотрудников органов внутренних дел стереотип мышления, а соответственно и поведения «население для милиции», а не «милиция для населения» минимизирует достигнутые в ходе правоохранительной деятельности успехи. Ведь основным критерием работы органов внутренних дел является то, насколько комфортно (в смысле криминальной безопасности) ощущает себя население, в какой мере доверяет милиции. Кроме того, нельзя забывать, что и эффективность профилактики противоправного поведения без участия населения низка.

Дисциплина «Взаимодействие органов внутренних дел с населением, средствами массовой информации и общественными формированиями» носит комплексный характер и основывается на эмпирическом опыте и теоретических разработках ряда правовых и неправовых наук: криминологии, профилактики преступлений и административных правонарушений, уголовного права, уголовного процесса, психологии, социологии, этики и др.

Цель данной дисциплины – дать знания о формах, направлениях и особенностях взаимодействия сотрудников органов внутренних дел с гражданами и их формированиями, а также представителями средств массовой информации; сформировать навыки общения работников милиции с населением и журналистами, привлечения их к совместной работе по раскрытию преступлений и их профилактике.

Поскольку развитие профессиональных компетенций «...предполагает освоение и применение комплекса современных профессиональных знаний и практических навыков, овладение эффективными методами профессионального поведения»¹, учет указанных обстоятельств является неременным условием развития профессиональных компетенций сотрудников органов внутренних дел.

Показателен пример британской полиции, существующей уже почти двести лет. Концептуальная идея ее работы сводится к следующему: главное

¹ Бурякова Е. Модель профессиональных компетенций // Кадровик. – 2006. – № 4. – С. 9.

в деятельности полиции – служение обществу, а потом – государству. Это позитивно сказывается на имидже и авторитете полицейских. В рамках изучения дисциплины «Взаимодействие органов внутренних дел с населением, средствами массовой информации и общественными формированиями» осуществляется развитие у курсантов убеждения, что партнерство милиции и населения в профилактике и расследовании преступлений – залог успеха в противодействии преступности. Во время лекций, семинаров и практических занятий курсанты знакомятся с правовой основой, задачами, современными формами и методами работы с населением; особенностями участия граждан в правоохранительной деятельности различных милицейских структур. Реализуя компетентностный подход, дается четкое определение профессиональных и поведенческих требований, предъявляемых к сотрудникам в зависимости от их уровня и выполняемых задач.

Известно, что «... знания, умения и навыки рассматриваются в контексте способности и готовности эффективно применять их на практике»¹. Поэтому важное место при изучении дисциплины отводится практическим занятиям. Хочется остановиться на такой их разновидности, как профилактические беседы. В ходе проведения выступлений обучаемых в общеобразовательных школах перед детьми и подростками выяснилось, что большинство из курсантов неплохо ориентируются в юридическом материале, но испытывают значительные затруднения при его доведении до аудитории. Это ярко проявляется в неуверенности, сложности установить контакт с ребятами, в особенности, когда те настроены недружелюбно, правильно и красиво выразить свою мысль, сориентироваться при ответе на заданный вопрос. Поэтому в процессе обучения (не только по данной, но и другим дисциплинам) желательно было бы больше внимания уделять живому непосредственному общению, отходя от практики «вопрос-ответ», развивать творческое мышление. Возможно, есть смысл обратиться к опыту подготовки полицейских в Бик Колледже Торонто, где на занятия приглашают трудных подростков, наркоманов, жертв домашнего насилия, представителей экстремистских группировок и пр. (их отбирают констебли, хорошо знающие эту публику). В ходе таких встреч обучающиеся приобретают навыки общения, получают более

¹ Машукова Н. Сертификаты компетентности для повышения квалификации // Кадровик. Трудовое право для кадровика. – 2008. – № 1. – С. 21.

полное представление о социальной среде, в которой придется работать, имеющихся претензиях к обществу и полиции.

Подводя итог, хочется подчеркнуть, что, формируя ключевые компетенции сотрудника органов внутренних дел, т. е. компетенции, «...которые поддерживают провозглашенную миссию и ценности компании и, как правило, применимы к любой должности в организации...»¹, одно из основных мест должно отводиться обучению стратегии партнерства с населением, восприятия его как основного «заказчика» своих «услуг».

В.А. Болдырев,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России),

К.В. Карпов,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России),

ЮРИДИЧЕСКАЯ КЛИНИКА КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ВЫРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЕМЫХ

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, специальности 030501.65 – юриспруденция, квалификация – юрист, устанавливает следующие квалификационные характеристики выпускника:

«Юрист в рамках данной специальности получает фундаментальную и специальную подготовку в области юриспруденции.

Деятельность юриста направлена на реализацию правовых норм и обеспечение правопорядка в различных сферах жизни общества.

Объектами профессиональной деятельности выпускников являются:

- события и действия, имеющие юридическое значение;
- правовые отношения, возникающие в сфере функционирования государственных институтов;
- правовые отношения между государственными органами, физическими и юридическими лицами.

Юрист должен уметь:

¹ Ветошкина Т. Роль компетенций в управлении персоналом // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2008. – № 3. – С. 16.

- толковать и применять законы и другие нормативные правовые акты;
- обеспечивать соблюдение законодательства в деятельности государственных органов, физических и юридических лиц;
- юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства;
- разрабатывать документы правового характера, осуществлять правовую экспертизу нормативных актов, давать квалифицированные юридические заключения и консультации;
- принимать правовые решения и совершать иные юридические действия в точном соответствии с законом;
- вскрывать и устанавливать факты правонарушений, определять меры ответственности и наказания виновных; предпринимать необходимые меры к восстановлению нарушенных прав;
- систематически повышать свою профессиональную квалификацию, изучать законодательство и практику его применения, ориентироваться в специальной литературе.

Юрист должен:

- обладать гражданской зрелостью и высокой общественной активностью, профессиональной этикой, правовой и психологической культурой, глубоким уважением к закону и бережным отношением к социальным ценностям правового государства, чести и достоинству гражданина, высоким нравственным сознанием, гуманностью, твердостью моральных убеждений, чувством долга, ответственностью за судьбы людей и порученное дело, принципиальностью и независимостью в обеспечении прав, свобод и законных интересов личности, ее охраны и социальной защиты, необходимой волей и настойчивостью в исполнении принятых правовых решений, чувством нетерпимости к любому нарушению закона в собственной профессиональной деятельности;
- понимать сущность и социальную значимость своей профессии, четко представлять сущность, характер и взаимодействие правовых явлений, знать основные проблемы дисциплин, определяющих конкретную область его деятельности, видеть их взаимосвязь в целостной системе знаний и значение для реализации права в профессиональной деятельности».

Указанные выше квалификационные характеристики определяют подход образовательного учреждения к формированию учебных планов.

Анализ квалификационных характеристик, которыми должен обладать выпускник позволяют прийти к выводу о том, что приоритетным направлением деятельности учебного заведения является формирование основополагающих практических навыков, которыми потребуются выпускникам при выполнении ими работы. В этой связи создание и развитие такой формы обучения как «Юридическая клиника» занимает решающее значение. Такая форма обучения является далеко не новой, она была известна и успешно применялась для обучения студентов юридических вузов еще в Царской России. В периоды Советской власти она была незаслуженно забыта, и вот начиная с середины девяностых годов прошлого века учебные заведения, вновь обратили свое внимание на создание юридических клиник.

Министерством образования Российской Федерации в приказе от 30 сентября 1999 года № 433 «О правовых консультациях («правовых клиниках») для населения на базе вузов, осуществляющих подготовку юридических кадров»¹, обозначает основные направления по созданию и организации деятельности юридических клиник.

Действующие нормативные правовые акты, определяющие статус вузов, позволяют данным субъектам осуществлять деятельность по оказанию бесплатной юридической помощи социально незащищенным гражданам в различных формах. Создаваемые для этих целей образования, именуемые обычно «правовыми клиниками» могут обладать гражданской правосубъектностью, либо не иметь таковой. Более того, во втором случае, то есть когда юридическая клиника не имеет статуса некоммерческой организации, занесенной в единый государственный реестр юридических лиц, варианты оформления деятельности по оказанию правовой помощи гражданам могут сильно отличаться. Положительные и отрицательные стороны имеются у каждой из существующих форм организации деятельности по оказанию правовой помощи населению вузами. Кратко приведем их ниже.

Оформление деятельности юридических клиник как организаций
Создание юридической клиники как организации, обладающей всеми атрибутами юридического лица в том числе, атрибутом фор-

¹ Министерством образования Российской Федерации в приказе от 30 сентября 1999 года № 433 «О правовых консультациях («правовых клиниках») для населения на базе вузов, осуществляющих подготовку юридических кадров» (в ред. Приказа Минобразования РФ от 01.03.2004 № 944) //Бюллетень Минобразования. - 1999 - № 11.

мальным – прохождением процедуры государственной регистрации – сопряжено с известными сложностями, прежде всего, имущественного характера. Основная сложность заключается в том существование юридического лица сопряжено с необходимостью ведения бухгалтерской документации, предоставлением в налоговые органы отчетов, возможностью проведения проверок органами, наделенными публичной властью, как следствие, само по себе принятие решения о создании юридического лица («правовой клиники» с любым наименованием) должно осуществляться с заведомым осознанием того, что некое лицо, вероятно, не бесплатно будет вести бухгалтерию организации.

С точки зрения гражданско-правовой организация юридической клиники для целей оказания бесплатных правовых услуг населению как самостоятельного юридического лица совершенно не обязательна. Вообще, говорить о появлении некоего гражданского оборота в отношениях между гражданином, пришедшим получить бесплатную помощь и «правовой клиникой» очень сложно, так как данные отношения, во-первых, не имеют эквивалентно-возмездного характера, во-вторых, не основаны на договоре. Обязанность оказать помощь основана на уставе организации. Данная обязанность не носит характер гражданско-правового обязательства в силу неконкретности ее (обязанности) предмета. Иными словами, в отношениях между посетителями «правовой клиники» и самой «правовой клиникой» ничего не меняется, если она будет юридическим лицом.

Тем не менее, положительная сторона у данного подхода имеется. Она заключается в том, что при наделении «правовой клиники» статусом юридического лица появляется возможность легально организовывать преддипломную практику. Пунктом 9 статьи 11 действующей редакции Федерального закона от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»¹ установлено: *«Учебная и производственная практика, предусмотренная федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования, осуществляется на основе договоров между высшими учебными заведениями и пред-*

¹ СЗ РФ 1996. № 35 Ст. 4135; 2000. № 33. Ст. 3348; 2003. № 28. Ст. 2888; 2004. № 35. Ст. 3607; 2005. № 17. Ст. 1481; 2006. № 1. Ст. 10; № 29. Ст. 3122; 2007. № 1. Ст. 21; № 2. Ст. 360; № 29. Ст. 3484; № 44. Ст. 5280; № 49. Ст. 6070; 2008. № 29 (ч. 1). Ст. 3419.

приятными, учреждениями и организациями, в соответствии с которыми указанные предприятия, учреждения и организации независимо от их организационно-правовых форм обязаны предоставлять места для прохождения практики студентов высших учебных заведений, имеющих государственную аккредитацию». Анализ данной нормы, несмотря на ее терминологическую некорректность¹, позволяет говорить однозначно о том, что прохождение практики возможно, во-первых, только в той организации, которая имеет организационно-правовую форму (а о ней можно говорить только применительно к юридическим лицам), во-вторых, на основе договора, который может быть заключен только с лицами, имеющими гражданскую правосубъектность.

Таким образом, если руководством учебного заведения планируется привлечение для оказания юридической помощи студентов в период преддипломной практики – возможным решением будет создание юридической клиники и регистрация соответствующего юридического лица.

ОТДЕЛ А ОТЕДЕЛ: І аї даааі еа пòааі оіа іа і дааеòеéо а аааа іа ааіеаòеé (іаеаааріеа пòаòааі і дааіа іааеé:ііе аеапòе è аааеааі-пéіе і дааіпáааеòі іпòіф). На период преддипломной, да и иной практики студенты, осуществляющие консультирование, могут быть направлены в другие организации. Например, зачастую заинтересованными в оказании правовой помощи населению являются городские и окружные администрации, имеющие статус юридического лица и соответственно, могущие принимать студентов вузов на практику. Заключение договоров с такими администрациями может представлять определенные сложности ввиду последующего увеличения объема работы для кадровых аппаратов таких администраций. Это означает, что решение вопроса о направлении студентов на практику в «правовые клиники» районных администраций должно осуществляться, как правило, не уровне руководства учебного заведения и администрации.

¹ Термин «организация» наиболее широк по своему значению и применяется в отношении всех юридических лиц, что вытекает из самой дефиниции юридического лица (ст. 48 ГК РФ). Учреждение – это всего лишь одно из организационно-правовых форм юридического лица (ст. 120 ГК РФ). Предприятие – это даже не субъект, а объект права, обособленный имущественный комплекс, пригодный для осуществления предпринимательской деятельности (ст. 132 ГК РФ), а словосочетание «унитарное предприятие» применяется для обозначения одной из организационно-правовых форм коммерческих организаций (см. § 4 гл. 4 ГК РФ).

Организация деятельности по оказанию юридической помощи населению в рамках данной правовой формы имеет дополнительную, причем, весьма немаловажную положительную сторону. Если консультирование населения осуществляется в помещениях, принадлежащих муниципальному образованию на праве собственности, появляется правовое основание их использования. При этом нет передачи имущества в безвозмездное пользование самостоятельному субъекту гражданских правоотношений – некоммерческой организации.

ÔÎÐÌ À ÒÐÁÒÙß: «Í ðááíáü éëéíéëá» - ðòðéòóðíá ííäðçäëá íéááçá Следует заметить, что деятельности «правовой клиники» как структурного подразделения было уделено внимание Министерством образования Российской Федерации в приказе от 30 сентября 1999 года № 433 «О правовых консультациях («правовых клиниках») для населения на базе вузов, осуществляющих подготовку юридических кадров».

Í áçáòüü äáííüé íðééç èñòí÷íééíí íðááíáü ïíðì, á ääéñòäé-òäëüííñòé äíñòàòí÷íí ñéíáéíí, é ääéí ääæá íá á òíí, ÷òí íí íá íðíðäé íðíðäéðó ääéñòäéòéé á Ì éíðñòá ðíñéé, á á ðóíáíòáíáíééé íðíðéáí-ðá÷éé í äæäó éííðáíðéäé äáííáí íðééçá (íá éííéðáòíüí é ííðì àí é, á èí áííí éííðáíðéäé) é äíñòàòí÷íí ÷àòééí íðááíáüí íðéíóéííí äáòí-ííí éé áçíá Согласно п. 1 ст. 3 Федерального закона от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» под автономией образовательного учреждения высшего профессионального образования понимается его самостоятельность в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научной, финансово-хозяйственной и иной деятельности в соответствии с законодательством и уставом высшего учебного заведения, утвержденным в установленном законодательством порядке. Обращаем внимание, ни в вопросах организации учебной работы, ни в расстановке кадров, вуз не зависит напрямую от органов власти, не связан их решениями.

Кроме того, следует иметь в виду следующее. Пункт 1 названного приказа звучит следующим образом: «Поддержать создание правовых консультаций («правовых клиник») для населения на правах структурных подразделений вузов, осуществляющих подготовку юридических кадров (далее – «правовые клиники»)». Обращаем внимание: речь идет только о юридических

клиниках, созданных в качестве структурных подразделений вузов, то есть, на основе выделения в штате организации специального подразделения и должностей, предполагающих такие профессиональные обязанности, которые сопряжены исключительно или преимущественно с организацией деятельности «правовых клиник». Еще один важный момент: речь идет о «поддержке» создания правовых клиник, а не о разрешении, и не о снятии запрета. Следует также обратить внимание, что в *Перечне вузов, осуществляющих подготовку юридических кадров, на базе которых предусмотрено открытие «правовых клиник» для населения (первая очередь)*, все учебные заведения являются государственными и «гражданскими», то есть организационно они были подчинены Министерству образования Российской Федерации, а не Минобороны России, МВД России или другим, в том числе не милитаризованным вузам. *Âûâä îäëí: íàçàííûé îðåäç Î éííàðàçíàíèý ýäëüàòíý íè ÷àí èíûí èäé îñíûòéíé õíîðýâí÷èòü òðàòîíà í àðíîðýòèý à ñèñòàí à îñòóòàòèé àðäæàòîóò ñòàíòà, îñ÷èíííûé òäàííîðý-æèòèð - Î éíèòàðíòàó íàðàçíàíèý Ðíñèñíéíé Õàíàðèé.*

Следует также заострить внимание на том, что даже и этим вузам, то есть организационно подчиненным Минобразования не то, чтобы «разрешается» создавать клиники с чьего-то разрешения. Вопрос ставится в совершенно ином ключе. Так пунктом 6.2. приказа предусмотрено: «*Содействовать в последующем осуществлении создания «правовых клиник» в других вузах, осуществляющих подготовку юридических кадров, на основании заявок на их открытие*». Нигде не говорится о возможности отказа в удовлетворении некой заявки, которая должна подаваться даже не орган публичной власти, а в Санкт-Петербургский государственный университет, то есть в обычный государственный вуз (см. п. 5 Приказа).

Ñ òòîí ñèàçíííâ î íæíí ñàèàòü àíâä, ÷òî îðàíîóò îðàíüò-íòàèé äëü ñàí îíîíüòàèííâ ñàííèý «îðàíîóò èèéíè» èäé òðàòîíóò îñòàçíàíèé èè àóçíá íàñòàíòàòàò äëü òàííóò çàííàíèé èè àíò òèíâ

ÔÎÐÎÀ ×ÀÔÀÐÒÀВ: «àíííàíèèòàý» îðàíèçàòèý äëüòàèííîè «îðàíîíè èèéíè» èñèð÷èòàèííî èäé æèà òàíííè îðàèòèè èè ôîð îí íàòíè äëüòàèííîè èòàííîíâ Наиболее простым решением проблемы оказания юридической помощи населению является создание «правовой клиники» как некоего коллектива людей (преподавателей и учащихся),

объединенного общей задачей оказания правовой помощи населению. При этом кого-либо специального субъекта правоотношений можно просто не создавать, можно и не обособлять группу этих людей организационно-штатно. В таком случае на ряд преподавателей, по всей видимости, наиболее компетентных в вопросах частного права, будет возложено выполнение кураторских функций по отношению к студентам, входящим в некий условный коллектив «юридической клиники». Заманчивая простота такого варианта решения поставленной задачи сопряжена с целым рядом сложных проблем. К числу последних относятся: 1) бессистемность и отсутствие стабильной работы кураторов, совмещающих занятия по расписанию с ведением «правой клиники» фактически на «общественных началах»; 2) отсутствие единых стандартов и выработки единой практики ведения консультаций населения, если организация деятельности осуществляется рядом преподавателей; 3) отсутствие личной заинтересованности и невозможность выработки эффективных критериев оценки деятельности студентов и кураторов.

Переходя к методическим частностям, можно заметить, что, например, введение для всех студентов обязательного практического спецкурса работы в юридических клиниках, на наш взгляд, решение провальное. Далеко не каждый студент способен выполнить работу по консультированию граждан качественно, тем более что, как показывает практика, в большей части случаев гражданам нужен не устный или даже письменный совет, а документ, позволяющий защитить права: письменное обращение, исковое заявление, жалоба. Переделка данных документов после слабо подготовленных студентов преподавателем-куратором представляет даже большую сложность, чем начальная подготовка такого документа. Вовлечение в такую деятельность только наиболее подготовленных студентов делает возможным применение в данном случае исключительно факультатива. Конечно, можно это сделать и в рамках работы научных кружков, вот только можно ли говорить о действительной «научности» деятельности студентов в таком случае и как тогда учитывать нагрузку преподавателей-кураторов?

Полагаем, что выбор какой-либо одной формы организации деятельности «правовых клиник» может свидетельствовать о негибкости подхода организаторов. Комплексный подход в данном случае может быть более эффективным. Например, на наш взгляд, весьма удачным вариантом решения про-

блемы организации деятельности «правовой клиники» может быть создание в вузе соответствующего штатного подразделения, наименование которого не имеет значения, причем, скорее всего, за счет внебюджетных средств, полученных от разрешенной уставом деятельности, приносящей доход. Руководитель данного подразделения должен отвечать за организационное, информационное, материальное обеспечение деятельности «правовой клиники», подбор и контроль штатных (именно для данного подразделения) преподавателей-кураторов, имеющих обязательный практический опыт юридической работы при этом возможно (но не обязательно), обладающих глубокими научными познаниями. *При таком подходе прохождение преддипломной практики с оказанием бесплатной юридической помощи населению целесообразно организовать путем заключения договоров о сотрудничестве с администрациями городов и административных округов.* Комбинированный, комплексный подход в сфере пересечения интересов нескольких групп субъектов – преподавателей вузов, их студентов, администраций публичных образований и социально незащищенных граждан – как видится, приемлем для всех.

Н.А. Шабельникова,

доктор исторических наук, доцент

(Владивостокский филиал Дальневосточного юридического института МВД России)

ДИСКУССИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗАХ МВД РОССИИ

В настоящее время в России идет интенсивный процесс смены образовательной парадигмы, фундаментальной переориентации всей системы образовательного процесса. Образование (в отличие от обучения, инструментально и предметно ориентированного) есть, прежде всего, надпредметная, ценностно-ориентированная система знаний, формирующая образ личности специалиста как целостного и органичного субъекта культуры.

Основная задача современной высшей школы – готовить не просто специалиста в какой-то узкой сфере производства и управления, а личность, способную иметь представление о различных сферах деятельности, осознанно принимающую решения по политическим, мировоззренческим, нравст-

венным, эстетическим и другим вопросам. Ключевую роль в реализации такой цели призвана сыграть гуманитаризация образования, которая включает множество компонентов, обеспечивающих проявление человека во всем многообразии связей и взаимодействий, как создателя и носителя культурных ценностей, национальных традиций, общественной идеологии.

В системе образовательных учреждений МВД России наряду с получением теоретических знаний, практических навыков и умений ставится задача формирования у курсантов и слушателей творческого мышления. Эта задача наилучшим образом реализуется, когда в учебно-воспитательном процессе применяется проблемный метод обучения.

Проблемное обучение – это решение задач, в основе которых лежат противоречия, обусловленные характером и содержанием изучаемой науки с учетом уровня интеллектуального развития обучающихся и специфики их познавательной деятельности. Особую значимость имеет применение проблемного обучения в практике преподавания гуманитарных дисциплин, в процессе освоения которых и происходит формирование мышления будущего специалиста.

Знания, которые не преподносятся учащимся в готовом виде, а приобретаются в условиях высокого умственного напряжения, являются более прочными и надежными. Важная роль в образовательном процессе отводится семинарским занятиям. Семинар – форма учебного процесса, построенная на самостоятельном изучении студентами (курсантами) по заданию преподавателя отдельных вопросов, проблем, с последующим их совместным обсуждением.

Методика проведения семинара может быть различной: вопросно-ответный с обсуждением докладов, семинар-исследование, семинар – “круглый стол”, семинар “карусель”, семинар – “мозговой штурм”, семинар с элементами дискуссии.

Методически обоснованной является ступенчатая организация семинаров. Исходя из необходимости соблюдения требований педагогики и психологии о построении учебного курса на основе “от меньшего к большему, от простого к сложному” целесообразно, во-первых, вначале использовать самые простые методы семинара (например: вопросно-ответный), затем постепенно, по мере освоения переходить к более сложным.

Современный семинар не может обходиться без дискуссий. Дискуссия (от латинского слова – *discussio*) – рассмотрение, исследование. Дискуссию можно определить как исследование спорного вопроса через столкновение разных подходов в ходе обсуждения. Это такая форма обсуждения вопросов, в которой одна сторона, участвующая в дискуссии, защищает какое-либо положение, тезис, а другая, наоборот, отрицает его, приводя соответствующие доводы. Дискуссия – это столкновение, противоборство мнений. В споре обязательна борьба точек зрения, позиций. Участники дискуссии обязаны придерживаться четких взглядов, иначе полемика не состоится. В процессе обсуждения участники дискуссии овладевают соответствующими нормами обсуждения – культурой дискуссии, приобретают навыки публичного общения. Результативность дискуссии зависит от подготовленности как ведущего, так и всех участников. Неподготовленность, некомпетентность одной из сторон превращает дискуссию в перепалку.

Сущностными составляющими дискуссии являются: исследовательский элемент; компетентность участников семинара; противоречивость, спорность проблемы; выбор путей ее достоверного решения.

Тип дискуссий зависит от целей, определяемых преподавателем на конкретный семинар. Из трех типов дискуссий (императивного, конфронтационного, информативного) наиболее предпочтительным является императивный. Этот тип дискуссии оценивается как результативный, если от нескольких точек зрения участники семинара подошли к одной; единая точка зрения аргументировано и обстоятельно доказана всеми студентами (курсантами) и понята ими. Конфронтационный и информативный типы дискуссий требуют обязательного продолжения работы на других семинарах, что в условиях ограниченного количества часов, выделенных на семинары, делает это невозможным.

Принцип дискуссии на семинаре – равенство участников дискуссии. Никто из дискутирующих не подвергается психологическому давлению. Все имеют право на слово и свою точку зрения.

Порядок ведения дискуссии на семинаре предусматривает: 1) вступительное слово (формулируется дискуссионная тема); 2) выделяются тезис, истинность которого должна быть доказана, и антитез); 3) выступления и возможные реплики участников дискуссии (обеспечивается свойственная

учебной дискуссии тональность); 4) формирование альтернативных групп (групп единомышленников); 5) постепенное подведение дискуссии к общей точке зрения (дискуссия имеет учебную цель и должна завершиться положительным результатом. Преподаватель группирует важную информацию и сближает точки зрения, в заключение подводятся итоги дискуссии (формулируется основная точка зрения, к которой пришли участники семинара; объявляются оценки выступающих).

Опыт проведения дискуссии показывает, что наиболее часто встречаются следующие ошибки.

Во-первых, учащиеся, а иногда и преподаватель, поддавшись эмоциональному порыву, склонны выступать только как оппоненты: виноваты все, только не они сами. Объектом критики избираются представители властных структур, а предметом дискуссии служат иногда пусть и злободневные вопросы, но не имеющие никакого отношения к теме.

Во-вторых, нередко дискуссия сводится к монологам учащихся, а единственным оппонентом является преподаватель. Но дискуссия предполагает различие точек зрения у участников семинара, а не только (и не столько) учащихся и преподавателей. Для этого необходимо, чтобы способами разделения группы по принципиальным позициям владели все преподаватели, ведущие семинары.

В-третьих, дискуссия сводится к всеобщему разговору, причем преподаватель, вместе со всеми стал “своим” человеком, т.е. дискуссия переходит в критиканство.

В целом, проведение семинарского занятия с элементами дискуссии является важнейшим элементом проблемного обучения в методике преподавания. В процессе применения данного метода в основу изучения гуманитарных дисциплин закладывается не только альтернативность. При этом курсанты и слушатели не столько запоминают, сколько размышляют; они вновь и вновь оказываются в ситуации выбора, принятия решений. Это создает условия для продуктивной и ответственной познавательной деятельности, в которой учащиеся самостоятельно (и в реальном равноправном сотрудничестве с преподавателем) не только открывают нечто новое для себя, но и создают это новое. И в результате – не только сохраняют знания по гуманитарным дисциплинам на долгие годы, но и получают навыки анализа, сопоставления и

осмысления. В целом, гуманитарные знания необходимы для интеллектуального, нравственного, эмоционального развития личности, и, главное – для формирования профессиональных качеств будущего специалиста, которые найдут применение в практической деятельности системы органов внутренних дел.

О.А. Дизер,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России),

Е.В. Климович,

(Омская академия МВД России)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

В последнее время отечественная система высшего профессионального образования стала принимать качественно новые характеристики, направленные, прежде всего, на высокий уровень профессионализма, академическую и социальную мобильность, самообразование и самосовершенствование. В связи с этим должна измениться и концепция организации самостоятельной работы. Необходимо вести речь о возможном переносе акцента на самостоятельные виды деятельности студентов, значительном повышении их мотивации как к процессу обучения, так и к приобретению компетенций. Самостоятельная работа является средством достижения глубоких и прочных знаний, инструментом формирования у них активности и самостоятельности как черт личности.

Переход к модели «образование через всю жизнь» требует от студентов умений приобретать и использовать новые знания в течении всей их профессиональной деятельности. Таким образом, самостоятельной работе отводится важная роль в процессе становления личности современного специалиста.

Необходимым элементом учебного процесса является научно-исследовательская работа курсантов, слушателей и студентов. В условиях современного образования она перестает быть результатом лишь энтузиазма курсанта, преподавателя или кафедры. Научное творчество превращается в нормативное средство развития будущих специалистов, которые еще в пери-

од обучения в вузе должны носить посильный вклад в разработку теоретических и прикладных проблем различных отраслей научного знания. Одной из главных задач подготовки специалистов для органов внутренних дел развитие у них познавательной активности, творческих способностей, культуры познавательной деятельности. Высшим уровнем познавательной активности курсантов выступает деятельное участие в научно-исследовательской работе, самостоятельном научном поиске. Важнейшей задачей профессорско-преподавательского состава является выявление и отбор курсантов, проявивших склонность к исследовательской деятельности. Участие в научной работе кафедры позволяет курсантам реализовать свой творческий потенциал в процессе учебы в вузе. Их вклад в научно-исследовательскую деятельность кафедры может выражаться по-разному: выполнение курсовых и дипломных проектов в виде НИР, производственные практики в виде НИР, участие в проблемных группах, участие в проведении диссертационных исследований адъюнктов и др.

Комплексная система НИР должна обеспечивать непрерывное участие курсантов в научной работе в течение всего периода обучения. Процесс обучения при этом должен способствовать развитию у курсантов задатков к научным исследованиям: памяти, наблюдательности, воображения, самостоятельности суждений и выводов. Каждый из перечисленных компонентов является необходимым для самостоятельной исследовательской работы.

Для обеспечения системного решения проблем планирования, организации и стимулирования научно-исследовательской деятельности курсантов необходимо прежде всего выделить ее виды. В зависимости от содержания и порядка осуществления все многообразие занятий, работ и мероприятий НИРС по их отношению к процессу освоения образовательных программ высшего профессионального образования может быть классифицировано по следующим основным видам.

1. Научно-исследовательская работа, включенная в учебный процесс. Данная форма имеет своей целью освоение курсантами методов и приемов исследовательской деятельности и включает все виды исследовательских работ, внесенных в учебные планы (выполнение заданий, лабораторных работ, курсовых и выпускных квалификационных работ, которые содержат элемен-

ты научных исследований, изучение теоретических основ методики, организации и выполнения научных исследований)

2. Научно-исследовательская работа, дополняющая учебный процесс. Основной целью данной формы организации НИРС является индивидуализация процесса обучения посредством выхода за рамки учебных планов. Включает, по нашему мнению, следующие виды работ: участие в работе научных кружков, семинаров; участие в работе проблемных групп; подготовка рефератов и сообщений по темам, вынесенным для самостоятельного изучения; участие в конференциях, конкурсах, олимпиадах; подготовка публикаций по результатам исследовательской работы.

3. Научно-исследовательская работа, ведущаяся параллельно учебному процессу. Ее основной целью должно являться повышение у курсантов уровня научной квалификации и получение навыка работы в научных коллективах и организациях. Данная форма организации НИРС может предполагать: 1) привлечение и участие курсантов в качестве исполнителей научных исследований, осуществляемых профессорско-преподавательским составом кафедр; 2) выполнение собственных научных исследований (при получении гранта, конкурсные работы).

Чтобы быть готовым к творческой реализации полученных в вузе знаний, умений и навыков, курсанты должны иметь сформированное научное мышление, владеть методологией научного познания. Научиться исследовательской деятельности попутно, в процессе практической деятельности, крайне сложно. К научно-исследовательской деятельности курсант должен готовиться целенаправленно.

Таким образом, качественные изменения учебного процесса в вузе в соответствии с компетентностным подходом предполагает организацию эффективной системы самостоятельной работы курсантов и студентов.

М.А. Засыпкин,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России,

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРСАНТОВ
И СТУДЕНТОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА**

Новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов определяет качественно новую стратегию развития высшего образования в нашей стране, на основе компетентностного подхода. Ключевым термином в определении качества образования становится компетентность выпускника (специалиста). В связи с введением новой оценки качества образования перед высшей школой возникла проблема методического обеспечения процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Внедрение компетентностного подхода – чрезвычайно трудоемкая, многолетняя работа.

Государство предъявляет к системе высшего образования требование готовить специалистов, способных мыслить перспективно; квалифицированно решать профессиональные задачи научной организации труда и управления; обладать высокой мобильностью; уметь самостоятельно и творчески ориентироваться в обширной научной, правовой литературе. В связи с этим осуществление научно-исследовательской деятельности среди курсантов и студентов является одной из важных составляющих системы формирования универсальных компетенций специалиста.

Внедрение в учебный процесс компетентностного подхода позволит решать задачи, связанные с формированием у будущих специалистов творческого начала, навыков постановки и разрешения возникающих проблем. Воспитание творчески мыслящих специалистов необходимо осуществлять посредством привлечения курсантов и студентов вузов к научно-исследовательской работе. Обучение курсантов и студентов навыкам исследовательской деятельности надлежит рассматривать в качестве одного из фундаментальных направлений развития высшего образования, и оно должно являться неразрывной составляющей учебного, научного и практического процессов обучения.

Научно-исследовательская деятельность представляет собой сложный синтез общенаучных, общепедагогических, психолого-педагогических, дидактических и методических представлений и подходов, а также результатов теоретических и практических исследований, передовой педагогической практики.

Главными целями научно-исследовательской деятельности являются:

- развитие комплекса исследовательских знаний, умений и навы-

ков у обучаемых;

- содействие решению актуальных научных задач, получение общезначимых научно-практических результатов;

развитие творческой активности по специальности у каждого курсанта, студента.

Кроме того, научно-исследовательская деятельность призвана способствовать закреплению знаний, полученных по другим дисциплинам, развивать навыки работы в условиях научного коллектива.

В ходе формирования навыков исследовательской работы у курсантов, студентов следует учитывать ряд принципов:

- проводимые исследования должны быть тесно связаны с учебным процессом;
- дифференцированное привлечение курсантов и студентов к различным видам творческой деятельности, учитывая уровень их общенаучной, теоретической и специальной подготовки;
- непрерывность участия в исследовательской работе, предусматривающая постоянный качественный рост студента как специалиста и исследователя за счет усложнения задач и расширения задач научного поиска;
- реальность и актуальность научных работ;
- опора на инициативу и активность курсантов и студентов¹.

В настоящее время высшие учебные заведения располагают богатым арсеналом методически отработанных форм и средств организации научной работы курсантов и студентов. Такими организационными формами научно-исследовательской деятельности являются научные кружки, лаборатории, конференции, студенческие научные центры, сообщества и др.

Перечисленные формы научно-исследовательской деятельности способствуют получению навыков творческого труда, поскольку предполагают: работу с литературой; подготовку рефератов; выполнение курсовых работ в рамках учебного процесса; участие в олимпиадах, конкурсах, научных конференциях; выполнение выпускной квалификационной работы; подготовку научных публикаций. Вместе с тем они позволяют формировать у курсантов, студентов компетенции, относящиеся к общенаучной и профессиональной

¹ Цыганкова А. Развитие идеи НИРС в отечественной дидактике высшей школы (70-80 гг. XX в.) // Вестник высшей школы. – М., 2007 – №1. – С.12.

сферам деятельности, а также развивать инструментальные способности саморазвития и совершенствования. Дополнительно помогают личностному самоутверждению, позволяют выстроить взаимоотношения с коллективом, проявить свои организаторские и лидерские способности, научиться быть терпимым.

Научно-исследовательская работа, проводимая с курсантами и студентами, позволяет не только сформировать у них знания, умения, навыки, но и знакомя с реальными научными и практическими проблемами, может сыграть важную роль в их профориентации, пробуждая мотивацию к дальнейшей специализации, принятию решения о продолжении обучения, выбору направления научной деятельности как возможного вида будущей профессиональной деятельности.

Профессионально-творческая направленность обучения курсантов и студентов предполагает освоение основ методологии и опыта научного творчества. Она обусловлена не только характером их будущей работы, но и требованиями, предъявляемыми к будущим специалистам в условиях динамично меняющегося рынка труда. А именно работодатель оценивает высокий уровень умений реализовывать свои интеллектуальные возможности и творческий потенциал; развитие способностей к логическому анализу и к всесторонней обработке поступающей информации; компетентность и конкурентоспособность будущего специалиста.

Как видим научно-исследовательская деятельность, проводимая среди курсантов и студентов, призвана реализовывать современные требования, предъявляемые к профессиональной подготовке выпускников. При этом научно-исследовательскую деятельность следует рассматривать как средство достижения интегрированного результата образования, которое позволяет:

- сформировать у будущих специалистов универсальные компетенции как единство общенаучных знаний, умений, способностей решения задач, личной адаптации к жизни в обществе;
- овладеть на достаточно высоком уровне общепрофессиональными и профессионально-специализированными компетенциями;
- подготовить выпускников к инновационной деятельности в из-

бранной профессиональной деятельности¹.

Таким образом, систематическое целенаправленное участие курсантов и студентов в научно-исследовательской деятельности позволит сформировать универсальные компетенции выпускника.

С.В. Шошин,

кандидат юридических наук, доцент

(Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского)

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ САРАТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Н.Г.ЧЕРНЫШЕВСКОГО - НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА

Руководством и профессорско-преподавательским составом юридического факультета СГУ имени Н.Г.Чернышевского большое внимание уделяется развитию и дальнейшему совершенствованию научно-исследовательской деятельности студентов. Для реализации права студентов на научно-исследовательскую деятельность в университете действует не только традиционная Зональная научная библиотека СГУ, но и компьютерный класс свободного бесплатного доступа во всемирную сеть Интернет. Профессора, доценты и преподаватели факультета серьезно работают над адаптацией процесса научно-исследовательской работы студентов университета требованиям сегодняшнего дня. Для этой цели выделен специальный зал № 5, расположенный в Зональной научной библиотеке СГУ. Услугами данного зала свободного доступа в интернет активно пользуются и студенты, обучающиеся на факультете.

Важно обеспечение самостоятельности студентов в их научной деятельности. При содействии опытных и высококвалифицированных профессоров и доцентов в области права многочисленные студенты факультета представляют свои весьма оригинальные научные работы на суд юридической общественности. Такие работы студентов факультета участвовали в целом ряде научных конференций. Указанные конференции были проведены не

¹ Матушкин Н., Столбова И., Ульрих Т. НИРС как составляющая системы формирования компетенций специалиста // Вестник высшей школы. – М., 2007 – №5. – С.7.

только в провинциальном городе Саратове. Данные конференции имели место в городах Москве, Нальчике и ряде других.

Студенты юридического факультета университета участвуют и в конференциях по праву, проводимых в других государствах. Профессорско-преподавательский состав юридического факультета осуществляет свою педагогическую деятельность не только в отношении студентов своего факультета. Также преподаватели факультета, проводя лекции и семинарские (практические) занятия в Институте истории и международных отношений СГУ, выделяют в качестве одного из своих приоритетов организацию самостоятельной научно-исследовательской работы студентов, обучающихся в указанном институте, являющемся структурной единицей СГУ имени Н.Г.Чернышевского. Свидетельствами данных достижений наглядно являются многочисленные публикации в различных изданиях. Традиционными уже стали и ежегодные международные и всероссийские научные и научно-практические студенческие конференции, проводимые на юридическом факультете. Например, студентка 311 группы очного отделения бюджетной формы обучения юридического факультета СГУ имени Н.Г.Чернышевского Забазнова К.А. приняла участие в работе Международной научно-практической конференции молодых ученых «Седьмые осенние юридические чтения», состоявшейся 27-28 ноября 2008 года в городе Хмельницкий (Украина). Студентка 331 группы очного отделения обучения Института истории и международных отношений Толочкова А.Н. также приняла участие в работе указанной конференции. Данная конференция проводится ежегодно в Хмельницком университете управления и права. Работы указанных студенток были опубликованы в изданном по результатам прошедших чтений сборнике научных публикаций. Безусловно, положительным моментом участия студентов в данных «Осенних юридических чтениях» является бесплатность участия. Юридический факультет СГУ, равно как и Институт истории и международных отношений СГУ являются государственными структурами. Отсюда следует сложность изыскания денежных средств на командировки студентов для участия в подобных научных мероприятиях. Указанные студентки направили свои научные доклады на «Осенние юридические чтения» посредством интернет-сайта Хмельницкого университета управления и права. По причине отсутствия в распоряжении университета достаточных финансовых

ресурсов принять непосредственное физическое участие в работе данной международной конференции студентки не смогли. Руководство Хмельницкого университета управления и права, понимая сложившиеся в России проблемы финансового характера с финансированием высшего учебного заведения, после проведения указанной конференции выслала по электронной почте авторам по экземпляру электронного варианта издания научных трудов «Осенних юридических чтений». Помимо морального удовлетворения студенток, представивших свои научные работы на данную конференцию от обладания материально фиксированных результатов своего научного творчества, руководством факультетов они были поощрены. Хотя состояло такое поощрение лишь в официально объявленной студенткам благодарности, положительное воздействие на студенческий коллектив в плане формирования предрасположенности к совершенствованию и расширению форм их участия в научно-исследовательской деятельности было достигнуто. Остается только удивляться, что в «Осенних юридических чтениях», проводимых ежегодно на столь благоприятных условиях в соседнем с Россией государстве, принимает участие крайне ограниченное количество представителей российского студенчества. Практический шестнадцатилетний опыт педагогической работы автора свидетельствует, что отечественным студентам есть, что продемонстрировать не только российским, но и зарубежным специалистам в области права. Отсутствие шаблонности мышления современных студентов, весьма обширный объем научной информации, доступной для их анализа, порой приводят к весьма результативным показателям. Сегодня в условиях широкого развития в мире информационных технологий не всегда имеется потребность в доступе к книге на бумажном носителе, как к единственно возможному источнику знаний. Заинтересованный в получении информации о содержании действующего национального законодательства студент легче и значительно быстрее сможет сейчас получить его электронный вариант. В этом значительную помощь ему или ей сможет оказать информационная система «КонсультантПлюс», бесплатно распространяющаяся среди студентов СГУ. Для нейтрализации утверждений единичных недостаточно активных представителей студенчества о том, что им в силу каких-либо непреодолимых причин не досталось очередного обновленного диска «КонсультантПлюс», указанная компания обеспечивает бесплатный никем не ограниченный

доступ в выходные дни на своем сайте практически к полному объему информации любому пользователю, имеющему в том заинтересованность. Подобный альтруизм компании, производящего программный продукт (информационную систему) целиком соответствует точке зрения Президента РФ Д.А.Медведева, изложенной им в своем вступительном слове на заседании Совета по развитию информационного общества в России 12 февраля 2009 года. Д.А. Медведев, в частности, сказал, что «только на рассылку нормативных документов по ведомствам ежемесячно уходят тонны бумаги. Так сейчас никто не делает – мы просто богатые: у нас леса много и бумаги достаточно». Кроме того, Д.А.Медведев указал, что «мы должны в ближайшие два года создать и информационные, и институциональные предпосылки для интеграции в глобальное информационное общество».¹ Представляется необходимым в организации дальнейшей научно-исследовательской деятельности студентов в полном объеме учитывать высказанную Президентом РФ Д.А.Медведевым потребность в создании необходимых предпосылок для интеграции в глобальное информационное общество. Подобная целенаправленная деятельность, несомненно, будет способствовать формированию необходимого уровня профессиональной компетентности выпускников высшего учебного заведения, способного по своим деловым качествам к полноценному участию в ведении самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

Ю.Г. Овчинников,

кандидат юридических наук

(Владивостокский филиал Дальневосточного юридического института МВД России),

П.В. Клочков,

кандидат юридических наук

(Владивостокский филиал Дальневосточного юридического института МВД России)

РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

¹ Медведев Д.А. Вступительное слово на заседании Совета по развитию информационного общества в России // <http://www.kremlin.ru/text/appears/2009/02/212834.shtml>.

Современная практика реформирования высшего профессионального образования показывает, что все сложнее становится с помощью традиционных средств осуществлять поиск направлений и качественных параметров изменений в системе подготовки кадров, адекватно реагировать на возникающие проблемы использования в учебном процессе большого количества своевременной и точной информации, оперативности ее получения независимо от местонахождения обучающегося, в удобное для него время и графика учебы, возможности для обучающихся самостоятельно ее перерабатывать, делая тем самым процесс обучения более осмысленным¹.

С конца XX века новые компьютерные технологии информационного обмена создали техническую возможность еще большей массовости образования, разорвали информационные границы государств, позволили в тысячи раз ускорить обмен информацией и увеличить ее объем. Внедрение информационных технологий в многообразную деятельность человека создало потребность в качественно новом обучении, одним из которых является дистанционное образование. В научной литературе и нормативно-правовых актах содержится множество определений дистанционного образования и все они сводятся к тому, что это особая форма обучения, при которой учебные процедуры осуществляются с использованием технологий (телекоммуникационных, информационных, почты и пр.) в условиях территориальной разобщенности преподавателя и обучающихся.

Основу дистанционного обучения составляют электронные учебные материалы и сама система дистанционного обучения, являющаяся программным продуктом, который управляет всем процессом обучения. Система дистанционного обучения включает в себя возможности ведения каталога электронных курсов, слежения за ходом обучения, начиная от момента регистрации обучающегося в системе и до завершения им обучения. Наиболее прогрессивной технологией, позволившей сделать дистанционное обучение массовым и одновременно свести к минимуму затраты на его организацию, является электронное обучение. Оно базируется на использовании программ-

¹См.: *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года* / Одобрена Распоряжением Правительства России от 29.12.2001г. № 1756-р / Вестник образования Модернизация российского образования. – 2003. №5. – С. 24.

ных продуктов для организации и управления обучением, к которым применяется общепринятое определение Learning Management System.

На Дальнем востоке в системе МВД большую популярность получила программное обеспечение компании «Стэл – Компьютерные технологии», программа **Стеллус** (выделено нами – *Авт.*), которая позволяет использовать весь перечень предоставленных графических средств для накопления и систематизации учебно-методического материала. Однако указанная программа не является единственной в своем роде, существует и многие ее аналогии. Внедрение и продвижение дистанционного обучения в ВУЗах требует от руководства учебных заведений не только привлечение специалистов со стороны, но и приобретение и оптимальное использование дорогостоящего компьютерного оборудования.

Учитывая возрастание роли дистанционного обучения в сфере предоставления как платного, так и бесплатного образования, привлечение молодых специалистов на рабочие места для обслуживания всей системы позволит быстрее и полномасштабнее использовать технологии дистанционного образования. У старшего поколения нередко наблюдается настоящая боязнь компьютера и всего, что с ним связано, а уровень владения базовым программным обеспечением (офисными пакетами и браузером) довольно низок.

Профессорско-преподавательских состав ведущих вузов России, относится с некой долей опаски против массового внедрения компьютерных средств дистанционного обучения в учебный процесс и оценки таковой. Не зная современных методик, они считают системы дистанционного образования ненадежными, а возможности тестирования – пренебрежительно малыми¹.

Да возможно из этой ситуации есть выход в привлечение уже работающего персонала (сотрудников предприятия), который заключается в направлении сотрудников в ВУЗы имеющие положительный опыт работы в данном направлении, но сопротивление обычно возникает в организациях,

¹ Например, В. Таболин – ректор Московской академии предпринимательства при правительстве Москвы; С. Савин – ректор Московской международной высшей школы бизнеса; А. Федупин – ректор Российского государственного университета туризма и сервиса; А. Корсаков – ректор Российского государственного геологоразведочного университета и др. достаточно резко высказали свою точку зрения на методику обучения с помощью компьютерных программ, без живого общения с преподавателем. См. об этом: *Плетнева С. Дистанционное образование // Управление персоналом. – 2008. № 4 – С.11.*

руководство которых не задумывается об их стимулировании. С точки зрения сотрудников данная ситуация выглядит следующим образом. Объем работы, который должен выполнить сотрудник, не снижается. Заработная плата не повышается. В рабочее время он помимо выполнения основной работы должен выделить время на учебу в системе дистанционного обучения.

Итоги эксперимента по внедрению дистанционного обучения показали, что развитие дистанционных образовательных технологий в российских вузах зачастую осуществляется автономно и изолированно друг от друга¹. Поэтому многие элементы дистанционно образовательных технологий, принятые в одном вузе, принципиально не подходят для другого. Как следствие, затруднена межвузовская кооперация, обмен информационными ресурсами. Безотлагательной мерой в этом отношении является быстрый переход на единые стандарты продуктов и средств дистанционного обучения. Это направление для вузов МВД России может быть реализовано с минимальными затратами ввиду первоначальных шагов по внедрению дистанционно образовательных технологий в учебный процесс, возможности выработки единой стратегии развития дистанционного обучения, объединения ресурсов и др.

Актуальными для развития дистанционного обучения в вузах МВД России являются проблемы нормативно-правового характера ввиду жесткой регламентации учебного процесса. Результаты проведенного эксперимента показывают, что существующая нормативная правовая база не позволяет применение дистанционного образовательные технологии в вузах МВД России в полном объеме². Требуется корректировка руководящих документов МВД России по организации образовательного процесса в вузах, приведение их в соответствие с внесенными изменениями и дополнениями в Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании»³ и Федеральный закон

¹ См.: *Решение* Коллегии Минобразования России от 25.06.2002г. «Об итогах эксперимента в области дистанционного обучения и перспективах развития дистанционных образовательных технологий» // М.: МГИУ. – 2002. – С.118-122.

² См.: *Решение* Коллегии Минобразования России от 25.06.2002г. «Об итогах эксперимента в области дистанционного обучения и перспективах развития дистанционных образовательных технологий»: Сб. науч. статей // М.: МГИУ. – 2002. – С.118-122.

³ См.: *Закон* РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» // Российская газета. – 1992. – 31июля.

«О высшем и послевузовском профессиональном образовании»¹. Современная законодательная база предусматривает для образовательных учреждений право использовать дистанционные образовательные технологии при всех формах получения образования в порядке, установленном Федеральным (центральным) государственным органом управления образованием.

По нашему мнению, выходом из сложившейся ситуации может послужить создание собственной информационной базы, на подобии кейс-технологии, одной из технологий дистанционного обучения, основного средства передачи потока информации через электронную и местную почту. Упакованный материал, куда могут входить методические пособия, видеокассеты, электронные учебники и обучающие программы, отправляется обучающемуся по почте или передается из рук в руки. Каждый кейс представляет собой полный набор необходимых образовательных материалов по определенной дисциплине. Конечно, на обратную связь такая система рассчитана еще меньше, чем в случае с технологиями видеообучения. Она ближе всего к традиционной заочной форме обучения, знакомой многим по студенческим годам. При кейс-технологии учебно-методические материалы комплектуются в специальный набор (кейс). Этот набор пересылается учащемуся для самостоятельного изучения. Общение с преподавателями-консультантами осуществляется в созданных для этих целей региональных учебных центрах. К данной группе может быть отнесена традиционная технология заочного обучения. Считается, что при достаточной мотивации обучаемый в состоянии самостоятельно изучить и освоить значительный объем материала по широкому кругу дисциплин, если такое обучение подкреплено содержательным кейсом.

А.В. Самойлов,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России)

К ВОПРОСУ О КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ ОБУЧАЕМЫХ

¹ См.: *Федеральный закон* от 22 августа 1996 г. №125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // *Российская газета*. – 1996. – 29 авг.

В современных условиях постоянно возрастают требования к уровню подготовки выпускников образовательных учреждений системы профессионального образования МВД России.

Сегодня от сотрудников органов внутренних дел требуется не столько обладание специальными знаниями, сколько умение квалифицированно применять их на практике, уверенно ориентироваться в информационных потоках, быть мобильными, осваивать новые знания. Ведь не секрет, что знания, полученные курсантами и слушателями во время обучения, порой остаются нереализованными. Выпускники, нередко, испытывают значительные трудности в своей служебной деятельности, требующей использования знаний для решения, как сложных проблемных вопросов, так и простых конкретных практических задач.

Руководители органов внутренних дел ждут от молодых специалистов умения действовать и принимать ответственные решения в типовых и нестандартных ситуациях профессиональной деятельности. Их требования к выпускникам направлены не только и не столько на наличие знаний, сколько на то обладают ли они профессиональными качествами.

Категория «профессиональная компетентность» определяется уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями сотрудника, его стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу. Как видим, компетентность определяется не только профессиональными, но и личностными качествами специалиста.

Личностные качества как одна из составляющих профессиональной компетентности, как правило, выделяются в понятие «ключевые компетенции». Необходимо отметить, что речь идет о тех качествах личности, которые формируются в процессе взаимодействия с другими людьми. Формируясь в процессе взаимодействия, они, в свою очередь, обеспечивают в дальнейшем его эффективность.

Ключевые компетенции становятся своего рода общеобязательным минимумом требований к сотрудникам органов внутренних дел для любой специальности и должности. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей выпускника - ожиданиям руководителя практического

органа (и общества в целом) и полагается в качестве основного показателя той или иной компетенции.

При этом надо понимать, что компетенции представляют собой внутренние, потенциальные, сокрытые психологические свойства человека: знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в его компетентностях.

В связи с этим, необходимо отметить, что разработка образовательных стандартов, программ, учебников, учебно-методических материалов по отдельным дисциплинам должна учитывать комплексность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в формирование ключевых компетенций. В каждом учебном предмете следует определить необходимое и достаточное число связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способов деятельности, составляющих содержание определенных компетенций.

Повышение качества компетентностно-ориентированного обучения – одна из основных задач, стоящих в настоящее время перед профессорско-преподавательским составом.

Нет необходимости доказывать, что одним из основных направлений совершенствования учебного процесса в плане формирования ключевых компетенций обучаемых является повышение эффективности использования учебно-методических материалов.

Говоря о критериях оценки указанных материалов, в первую очередь необходимо иметь в виду качество разработки, эффективность их влияния на формирование и развитие ключевых компетенций обучаемых и предполагаемую педагогическую эффективность использования в учебно-воспитательном процессе. Показатели качества характеризуют степень соответствия компонентов предъявляемым требованиям.

Под педагогической эффективностью учебно-воспитательного процесса в вузах МВД России, как правило, понимается достижение поставленных целей обучения современными педагогическими и технологическими средствами, действенность полученных знаний и умений для компетентного решения разнообразных практических правоприменительных задач с наименьшими затратами времени, труда и сил как обучающихся, так и преподавателей.

Система критериев качества учебно-методических материалов, направленных на формирование и развитие ключевых компетенций обучающихся, на наш взгляд, должна включать, как минимум, три основные группы.

Во – первых, это оценка с позиции требований, предъявляемых к разработке и оформлению такого рода материалов, содержащихся в методических рекомендациях, которые в нашей академии разработаны по основным направлениям (по подготовке рабочих учебных программ дисциплин и планов семинаров, практических занятий и лабораторных работ; фондовых лекций и иных учебно-методических материалов).

Вторая группа критериев должна быть связана с содержательной частью материалов. Специалисты выделяют большое количество требований к содержанию разрабатываемых учебно-методических материалов, в том числе влияющих на формирование ключевых компетенций обучающихся. Наиболее значимыми, на наш взгляд, являются полнота - отражение всех элементов государственного образовательного стандарта и актуальность - обязательное наличие ведомственного и вузовского компонентов, соответствие действующему законодательству и правоприменительной практике.

Третья группа критериев, по нашему мнению, связана с методическими аспектами. Учебно-методические материалы должны характеризоваться комплексностью, отражать все стадии формирования знаний, умений и навыков: изложение материала, закрепление его на конкретных примерах, проверка качества усвоения материала и степени формирования у курсантов и слушателей основных компетенций – информационной, коммуникативной, проблемной, кооперативной и т.д. (в зависимости от вида учебно-методического материала).

Критерии оценки указанных материалов самым непосредственным образом связаны, обусловлены той педагогической средой, для которой они разрабатываются, т.е. системы обучения. Компоненты этой системы (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) функционально между собой взаимосвязаны и обусловлены общей концепцией образования, обучения, целью формирования и развития ключевых компетенций обучающихся. Каждый учебный предмет, каждое профильное направление имеет свою специфику, поэтому, как представляется, необходим дифференцированный подход к оценке качества учебно-методических

материалов в зависимости, как от дисциплины, так и от категории обучаемых (в зависимости от формы, профиля обучения и т.д.)

Итак, требования, предъявляемые к *оформлению* учебно-методических материалов, разработаны и содержатся в методических рекомендациях академии, а вот четких единых критериев оценки *содержания* материалов, в том числе с точки зрения их направленности на формирование и развитие ключевых компетенций обучаемых, которыми рекомендовано следовать при их подготовке - нет.

Еще хотелось бы обратить внимание на необходимость объективности и полноты экспертизы материалов, ясности предъявляемых к их содержанию требований.

Приведу один пример, который стал причиной этого выступления.

Экспертная оценка материалов лекции, подготовленных одним из преподавателей кафедры юридических дисциплин, предназначенной для слушателей факультета повышения квалификации (ФПК), проводилась в ноябре-декабре 2008 года с использованием «оценочной таблицы», которую мы видели впервые. Откуда взялась эта уникальная таблица? Без сомнений, это новаторство, которое по большому счету надо приветствовать. Безусловно, это один из вариантов, способов оценки показателей качества учебно-методических материалов. Однако, как показывает практика, использование многозначных шкал оценок в комплексном показателе качества не всегда является эффективным и не дает возможность определить степень их влияния на формирование и развитие ключевых компетенций обучаемых.

Обмениваясь мнениями по этому вопросу с преподавателями разных кафедр, мы пришли к выводу, что большинство из них ничего не знают о существовании таких методических требований, предъявляемых к содержанию материалов лекций, представленных в виде оценочной таблицы.

Кем они разработаны, одобрены, утверждены, рекомендованы для применения в практической деятельности? А ссылка на конкретного автора по дидактике вообще, считаю, не корректна, т.к. в библиотеках академии нет указанного издания под его редакцией.

В указанной таблице нас заинтересовали две позиции (безусловно, не самых главных, но спорных).

Первая - отсутствие дублирования основного материала.

Эта позиция в таблице обозначена как критический параметр. Рецензент отмечает, что неясно отличие данного материала от основного (лекционного) и выставляет оценку: – 15. Такая оценка, как отмечается, хотя бы по одному из критических параметров приводит к общей отрицательной оценке всей работы. Между тем, так называемого «основного материала» нет вообще, т.к. лекция по данной теме «Новое административное законодательство, регулирующее деятельность органов внутренних дел» существует только на курсах повышения квалификации. Текст, и это видно из названия, постоянно подлежит обновлению.

Вторая позиция - наличие ссылки на Интернет-ресурсы.

Зачем необходим этот критерий оценки? Думается, этот параметр не всегда приемлем и не может быть обязательным требованием. Не секрет, что информация, содержащаяся в Интернете, довольно часто, представляет собой ничем не подтвержденные сведения, а порой и просто сплетни.

Считаю, что эти и другие подобные спорные критерии, используемые для оценки учебно-методических материалов целесообразно исключить.

В связи с этим хотелось бы отметить, что необходимо выработать единые критерии оценки содержания учебно-методических материалов, с учетом рекомендаций для образовательных учреждений МВД России, нормативных правовых актов, рекомендаций и указаний Министерства образования и науки Российской Федерации, последних исследований в области формирования и развития ключевых компетенций обучаемых подготовить на их основе методические рекомендации, обсудить их на кафедрах академии, рассмотреть на Методическом совете, провести семинар с профессорско-преподавательским составом на тему: «О качестве учебно-методических материалов и критериях их оценки».

Преподаватели должны знать как требования, предъявляемые к подготовке и оформлению учебно-методических материалов, так и к их содержанию (в т.ч. с учетом степени их влияния на формирование и развитие ключевых компетенций обучаемых), а также ясно представлять с помощью каких критериев, каким способом, (с использованием таблиц, схем и т.д.) будут оцениваться подготовленные ими материалы.

Е.В. Климович,

(Омская академия МВД России),

О.А. Дизер,

кандидат юридических наук

(Омская академия МВД России)

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК ПО АДМИНИСТРАТИВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОМУ ПРАВУ – ФОРМА И СОДЕРЖАНИЕ.

Развитие информационных технологий, в том числе и в образовательном процессе приводит к развитию новых форм консолидации и представления учебного материала.

Учебник на сегодня является одним из основных инструментов передачи информации в процессе получения высшего образования. Однако на сегодняшний день отсутствует единое понимание такого явления как электронный учебник. Отсутствуют требования, которым он должен отвечать.

Прародителем электронного учебника является классический учебник на бумажном носителе. Скорее всего, по этой причине, на сегодняшний день на рынке электронной юридической литературы в подавляющем большинстве случаев под электронным учебником понимают электронную копию учебника, выпущенного на бумажном носителе. Электронная копия представлена в текстовом редакторе, или в форме «электронного» изображения, отражающего страницы учебника на бумажном носителе.

Достоинствами электронной копии учебника является дешевизна его воспроизводства (отсутствие типографских расходов), удобство распространения (посредством сети «Интернет») и удобство поиска определенных терминов, используемых в электронной копии (через функцию «поиск», которая существует во всех текстовых редакторах, кроме случаев, когда текст учебника размещен в виде изображения).

Мы солидарны с мнением Р.Г. Мельниченко, что подобный электронный продукт никак нельзя считать электронным учебником¹.

Вторым вариантом электронного учебника являются, видеолекции, читаемые известными специалистами в определенных областях.

¹ См.: Мельниченко Р.Г. Форма и содержание электронного учебника (на основе опыта по созданию электронного учебника «Адвокатура России и зарубежных стран») // Право и образование. – 2008. – № 12. – С. 49.

Эти видеолекции представляют собой запись обыкновенной лекции. Изложенная форма электронного учебника не пользуется большой популярностью. Не случайно в студенческих, да и в преподавательских кругах эта форма учебника нашла свое прозвище – «говорящая голова»¹. Это произошло по нескольким причинам: отсутствие контакта с аудиторией, неудовлетворительное сценическое мастерство лекторов, отсутствие отступлений, которые так скрашивают обыкновенную лекцию, но не могут быть позволительны для видеолекции.

Вместе с тем видеофрагменты лекции должны, на наш взгляд, составлять неотъемлемую часть электронного учебника, оживляя материал и способствуя его усвоению обучаемыми.

Определимся с внешней формой учебника, в том числе и электронного. Она, как правило, содержит в себе следующие элементы: обложка, введение, оглавление, текст, литература, алфавитно-предметный указатель, терминологический словарь, сведения об авторах и приложения. Эти элементы, как минимум, должны содержаться и в электронном учебнике.

Наиболее целесообразной формой реализации электронного учебника можно признать HTML технологию (используется при разработке сайтов в сети «Интернет»). Наряду с относительной простотой работы с обозначенной технологией следует отметить ряд удобств при использовании готового материала:

– расширенные возможности по размещению иллюстраций. Причем, эти иллюстрации не будут мешать ознакомлению с основным текстом. На экране видны только небольшие значки, и только после активации они раскрываются в большие изображения;

- по приведенному выше принципу, не мешая основному тексту, можно разместить, справки, таблицы, образцы документов и т. п.;

- моментальный переход по любой сноске;

- возможность параллельного обращения к другим разделам учебника.

Использование обозначенной технологии не потребует наличия специального программного обеспечения, для работы будет достаточно любого WEB браузера.

¹ Там-же. – С. 49.

Необходимо помнить, что электронный учебник - это результат труда как минимум трех различных специалистов: автора текста, дизайнера, программиста.

Создавая электронный учебник, необходимо помнить, что он делается, в первую очередь, для пользователя, для того, чтобы ему было удобно, комфортно и интересно. Поэтому информация в нем должна быть представлена с учетом некоторых параметров.

Психоэмоциональный фактор - затрагивает цветовую палитру и соотношение цветов, работу с линиями и углами, правильное построение информации. Электронный учебник должен быть выдержан в едином дизайнерском стиле.

Удобство и простота в использовании. Потенциальный пользователь должен иметь возможность переместиться из любой точки электронного учебника на необходимый раздел, совершая при этом минимум действий. Также следует обратить внимание на формат картинок: они не должны быть слишком большими, так как это отвлекает от основного текста, но должны быть раскрываемые, т.е. должна быть предусмотрена возможность ознакомиться с ними в более крупном масштабе.

Применительно к учебнику по административно-процессуальному праву следует указать на необходимость включить в его состав примерную программу дисциплины, разделы которой должны быть связаны с интерактивным текстом учебника.

Предлагая данный дидактический материал мы преследовали цель развития, с его помощью, некоторых компонентов профессиональной компетенции курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России. Так, одним из разработчиков федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения И.А. Зимней предложена компонентная структура компетенций¹. Одним из компонентов является поведенческий, отражающий опыт реализации знаний (умения, навыки). Электронный учебник позволит обучаемому самостоятельно реализовать знания, полученные в рамках аудиторных занятий, со-

¹ См.: *Петров В., Кузнецова Т.* Влияние процессов интеграции образования и науки на формирование компетенций выпускника вуза // *Высшее образование в России* – 2008. – № 10. – С. 9.

вершенствовать необходимый юристу навык быстрого поиска необходимых данных, а также самостоятельного решения поставленных вопросов. Учебник будет не менее полезен и для обучающихся по заочной форме, не имеющих достаточно времени для поиска всех необходимых для освоения курса сведений.

СОДЕРЖАНИЕ

Пропастин С.В. Формирование компетенций как современный акцент на практико-ориентированное высшее профессиональное образование в рамках квалификационной модели.	3
Рабочих Т.Б. Компетентностный подход, перспективы и технологии реализации.	6
Дука Н.А., Макарова Н.С. Осмысление теоретических основ классической дидактики высшей школы.	13
Лобжанидзе Г.И. Педагогическая компетенция сотрудников органов внутренних дел и пути ее формирования.	18
Иванова Л.В. Компетентностный подход в высшем юридическом образовании.	21
Юрицин А.Е. Базовые компетенции как средство формирования профессиональных качеств курсантов высших учебных заведений системы МВД России.	26
Кузовкин Д.В. Компетенции выпускников вузов: российские проблемы и европейский опыт.	29
Щеглова Е.М. Развитие поликультурной компетентности курсантов академии МВД как педагогическая проблема.	34
Бугаев К.В. Образовательная система: проблемы обратной связи.	37
Неупокоева И.А. Особенности профессиональной компетентности в вузе.	41
Безбородова Т.М. Компетентностно-ориентированный подход в организации обучения.	43
Попова Т.Ю. Генезис ключевых компетенций.	47
Зубарева А.В. Гуманитарная составляющая в формировании компетенций сотрудника ОВД: роль этико-эстетического воспитания.	50
Матюшенко С.В. Эволюция предмета педагогики на современном этапе.	53
Беляева Е.Р. Институциональная специфика норм управления.	58
Червонных М.И. Современные аспекты карьерного роста менеджера. Теория карьеры в современном менеджменте.	65

Белозеров И.П., Червонных М.И. Теория карьеры в современном менеджменте.	72
Дубынина М.Г. Проблемы формирования конкурентоспособного специалиста в техническом вузе.	79
Селин Б.Н. Инструменты оценки уровня сформированности ключевых и профессиональных компетенций.	83
Каримова А.Д. Современные проблемы оценки образовательных результатов в вузе.	86
Смирнова Е.Г. Эффективное оценивание как метод стимуляции учащихся.	91
Анохин Ю.В. Подготовка профессиональных кадров в образовательных учреждениях МВД России в контексте практической направленности.	94
Бондарева М.В. Разработка междисциплинарных спецкурсов как основа компетентностного подхода к подготовке специалиста по специальности «Юриспруденция» в образовательных учреждениях МВД России.	98
Борков В.Н. Обучающихся нужно ориентировать на совершенствование правоприменительной практики.	101
Сафронов Д.М. Выпускник вуза МВД России должен соответствовать требованиям, предъявляемым современной правоприменительной практикой.	105
Пилюшин И.П. Практикоориентированное обучение в образовательных учреждениях МВД России.	108
Тоточенко Д.А. Профессиональный стандарт по профессии оперативный уполномоченный уголовного розыска как основа формирования профессиональной компетенции.	112
Литвинов В.А., Подшивалов А.П. Дисциплина «Практикум по документированию криминальных действий лиц, совершающих преступления» как новация для приобретения навыков по оформлению документов, связанных с осуществлением оперативно-розыскной деятельности	116
Воронов А.И. Формирование ведущих двигательных компетенций курсантов вузов МВД России.	120

Кузнецов А.Ф., Бакин А.В. Особенности организации и проведения проверки качества освоения боевых приемов борьбы.	124
Фёдоров Р.И., Чичин С.В. К вопросу о привитии практических умений и навыков в задержании вооруженных и особо опасных преступников на занятиях по тактико-специальной подготовке.	126
Литвин Д.В. Приобретение курсантами образовательных учреждений МВД России опыта владения табельным оружием как проблема формирования профессиональной компетентности.	129
Екимов С.О. Методика практического обучения применению и использованию огнестрельного оружия сотрудниками органов внутренних дел.	133
Метелкин В.В. Проблемы формирования и развития ключевых компетенций обучаемых при изучении дисциплины «Автомобильная подготовка».	138
Зверев В.О., Караваев А.Ф. Проблема адаптации и дезадаптации курсантов к условиям обучения и службы в вузах МВД России.	141
Селезнева В.В., Кузнецов А.В. Основные вопросы организации адаптации молодых сотрудников: проблемы наставничества в ОВД.	145
Козачок А.И. Результаты оценки уровня профессиональной адаптации курсантов военного вуза.	152
Чемодуров М.В. Модель адаптации будущих военных специалистов к профессиональной деятельности в вузе.	155
Воробьев А.А. Внутриколлективная коммуникация в учебной группе курсантов как фактор профессионального становления личности военного специалиста.	158
Ромашин В.Н. Эффективность образовательного процесса при формировании профессиональной компетентности курсантов военных вузов.	161
Федоров А.Ю. Организация повышения квалификации сотрудников ОВД в Уральском юридическом институте МВД России.	165
Веретенникова А.Е. Развитие коммуникативной компетентности курсантов образовательных учреждений МВД.	169
Михайлова В.К. Использование активных методов обучения в формировании профессиональной компетентности сотрудников правоох-	175

ранительных органов.

Казарцева Г.А. Модульное обучение как средство формирования профессиональных компетенций курсантов образовательных учреждений МВД России. 180

Арбузов П.В., Гуде С.В. Формирование и развитие ключевых компетенций обучаемых в рамках метода проектов. 183

Бекряшев А.К. Инновационные методы формирования метакомпетенций выпускников вуза. 188

Варлакова Т.В. Некоторые методические аспекты проведения практических занятий по дисциплине «Русский язык в деловой и процессуальной документации». 195

Беленько И.А. Развитие умений деловой письменной коммуникации – важная составляющая профессиональной компетентности сотрудника правоохранительных органов. 198

Воропаев Н.И. Изучение риторики как средство формирования профессиональной культуры. 202

Тулиглов М.А. Перспективы использования методов сравнительно-правового исследования в учебном процессе. 192

Тимко С.А. Проблемы формирования ключевых компетенций курсантов на примере дисциплины «Взаимодействие органов внутренних дел с населением, средствами массовой информации и общественными формированиями». 205

Болдырев В.А., Карпов К.В. Юридическая клиника как организационная форма выработки профессиональных навыков обучаемых. 208

Шабельникова Н.А. Дискуссия как элемент проблемного обучения гуманитарным дисциплинам в вузах МВД России. 216

Дизер О.А., Климович Е.В. Организация самостоятельной работы курсантов как одно из условий реализации компетентностного подхода высшего образования системы МВД России. 220

Засыпкин М.А. Научно-исследовательская деятельность курсантов и студентов как необходимое условие формирования компетенций специалиста. 222

Шошин С.В. Научно-исследовательская деятельность студентов Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. 226

го - необходимое условие развития профессиональной компетенции специалиста.

Овчинников Ю.Г., Ключков П.В. Развитие дистанционных технологий в системе образования России. 229

Самойлов А.В. К вопросу о критериях оценки учебно-методических материалов. 233

Климович Е.В., Дизер О.А., Электронный учебник по административно-процессуальному праву – форма и содержание. 239